

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Anželika Šemeljova

**EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIDE ÕPETAJATE
ENESETÕHUSUS JA PEDAGOOGILISED VEENDUMUSED
NING NENDEVAHELISED SEOSSED KAHEKSA VALGA JA
TARTU KOOLI NÄITEL**

magistritöö

Juhendaja: Olivia Voltri

Kaasjuhendaja: Merle Taimalu

Läbiv pealkiri: Õpetaja enesetõhusus ja pedagoogilised veendumused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees:

.....*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2012

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Enesetõhusus.....	5
1.1. Enesetõhususe mõiste	5
1.2 Enesetõhususe taju õpetajal	7
1.3. Õpetaja enesetõhususe taju mõju õpetamis- ja õppimisprotsessile.....	9
1.4 Õpetaja enesetõhususe taju mõjutavad tegurid	11
1.4.1 Personaalsed mõjutegurid.....	11
1.4.2. Keskkondlikud mõjutegurid	12
2. Pedagoogilised veendumused	14
2.1 Pedagoogiliste veendumuste mõiste	14
2.1.1 Traditsioonilised veendumused.....	15
2.1.2 Konstruktivistlikud veendumused.....	15
2.2 Erinevused eesti ja vene õppekeelga koolide õpetajate pedagoogilistes veendumustes....	17
2.3 Pedagoogiliste veendumuste ja enesetõhususe seosed	17
3. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid	19
4. Metoodika	20
4.1 Valim.....	20
4.2 Mõõtevahend.....	21
4.3 Protseduur	22
4.4 Andmetöötlusmeetodid	22
5. Tulemused.....	23
5.1 Eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpetajate enesetõhususe mudeli väljaselgitamine – personaalne ja üldine enesetõhusus.	23
5.2. Seosed õpetaja enesetõhususe ja konstruktivistlike ning traditsiooniliste veendumuste vahel	25
5.3 Eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpetajate võrdlus enesetõhususe alusel.....	26
5.4 Traditsioonilised ja konstruktivistlikud veendumused vene ja eesti õppekeeleaga koolide õpetajatel.....	27
6. Arutelu	28
6.1. Õpetaja enesetõhusus ja selle mõõtmine.....	28

6.2. Õpetaja enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahelised seosed	29
6.3. Enesetõhususe dimensioonide erinevused eesti ja vene õppekeeleaga koolide näitel.....	31
6.4. Pedagoogiliste veendumuste erinevus eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpetajate vahel.....	32
6.5. Töö kitsaskohad ja soovitused edasisteks uuringuteks	34
Kokkuvõte.....	34
Summary	35
Tänuõnad.....	36
Autorsuse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus	37
Lisa	

Sissejuhatus

Tänapäeva ühiskonnas toimuvad pidevad muutused sotsiaalses, poliitilises, kuid ka haridusega seotud alal. Kiiresti muutuv maailm esitab aina suuremaid väljakutseid õpetajale kui professiooni esindajale ning pidevat arenemist nõuavad õpetajalt ka hariduskorraldus ja kool. Sellises olukorras vajab õpetaja kõrgemat enesetõhusust, et olla optimistlik, edukalt tegutseda, püstitada ja saavutada oma eesmärgid, mille kaudu tõsta oma professionaalsuse taset. Enesetõhususe teooria (*self-efficacy theory*) tuleneb sotsiaal-kognitiivsest teooriast, mille rajajaks on Ameerika Ühendriikide teadlane Bandura (1998), kes defineerib enesetõhusust kui usku oma võimetesse sooritada tegevusi, mis toovad kaasa teatud saavutused.

Õpetaja peab uskuma endasse, uskuma, et tal on piisavalt teadmisi ja oskusi, et saavutada püstitatud eesmärgid oma töös (Ross, 1998). Kõrgema enesetõhususega õpetajal on suurem mõju õpilastele ja ta loob kergemini häid kontakte, suhteid oma õpilastega, kasutab õpetamisprotsessis uurimuslikke, innovaatilisi ja loovaid õpetamismeetodeid, mis omakorda mõjuvad positiivselt õpilaste õpitulemustele ning on seega rohkem veendunud konstruktivistlikes lähenemistes õppe- ja õpetamisprotsessis (Labone, 2004; Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009; Ly & Brew, 2010; Tournaki & Podell, 2005). Madala enesetõhususega õpetaja ei usalda oma õpilasi ja tunneb, et ta peab neid kontrollima ning ta kasutab pigem õpetajakeskseid meetodeid (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Need õpetajad on rohkem veendunud traditsioonilises lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis, kus õpetaja roll seisneb teadmiste otseses edastamises selgel ja struktureeritud viisil, kus õpilane on passiivne teadmiste vastuvõtja (Loogma, et al., 2009). Seega on eelnevad uurimused näidanud, et õpetaja enesetõhusus ja pedagoogilised veendumused on omavahel seotud.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks ongi välja selgitada seos enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahel ning kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste poolest.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade õpetaja enesetõhususest ja pedagoogilistest veendumustest. Autor keskendub teoreetilises osas peamiselt õpetaja enesetõhususele, selle mõjule õpetamis- ja õppimisprotsessis. Ta toob välja mõjutegurid, mis võivad tugevdada või nõrgendada õpetaja enesetõhususe taju. Ühtlasi selgitab autor pedagoogiliste veendumuste mõistet, tuues ära näited õpetaja traditsiooniliste ja konstruktivistlike veendumuste kohta ning

seletab nende seost õpetaja enesetõhususega. Samuti toob autor esile erinevused eesti ja vene õppekeelela koolide õpetajate pedagoogilistes veendumustes.

Töö empiirilises osas antakse ülevaade uurimuse tulemustest, mis selgitavad seost õpetajate enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste (konstruktivistlikud, traditsioonilised) vahel ning kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelela koolide õpetajad enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste poolest. Kuna töö autor on rahvuselt venelane, siis vene õppekeelela õpetajate osalemine uurimuses kõrgendas autori huvi tulemuste vastu, sest kaasatakse kaks erinevat rahvust, kellel on erinev temperament, ellusuhtumine ja uskumused. Sellest tulenevalt võib eeldada, et uurimus peaks tooma kaasa erinevaid tulemusi rahvuste lõikes. Toetudes Talis uurimusele (Loogma et. al., 2009), kus tulemustest selgus, et eesti õppekeelela koolide õpetajad võrreledes vene õppekeelela koolide õpetajatega, kes kasutavad rohkem traditsioonilisi ehk otseteadmiste ülekannet, kasutavad pigem konstruktivistlikke lähenemise viise.

Lähtuvalt töö teoreetilisest osast olid püstitatud järgmised uurimuse hüpoteesid:

1. Mida kõrgem on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud konstruktivistlikus lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis (Labone 2004; Loogma et al., 2009; Ly & Brew, 2010).
2. Mida madalam on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud traditsioonilises lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis (Labone 2004; Loogma et al., 2009; Woolfolk et al., 1990).
3. Eesti õppekeelela koolide õpetajad on rohkem veendunud konstruktivistlikkes lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis kui vene õppekeelela koolide õpetajad (Loogma et al., 2009).

Antud magistr töö autor leiab, et töö teema: „Õpetaja enesetõhusus ja selle seos pedagoogiliste veendumustega“ on tänapäeval väga aktuaalne ja tähtis õpetaja jaoks, sest teadmine enesetõhususe ja veendumuse seostest aitab muuta õpi- ja õpetamisprotsessi tõhusemaks ja avaldab seega olulist mõju õpilastele, vanematele ja kooli haridussüsteemile.

1. Enesetõhusus

1.1. Enesetõhususe mõiste

Enesetõhususe teooria (*self-efficacy theory*) tuleneb sotsiaal-kognitiivsest teooriast, mille rajajaks on Bandura (1977a). Bandura (1998) defineerib enesetõhusust järgmiselt: *enesetõhusus on usk oma võimetesse sooritada tegevusi, mille tagajärjeks on saavutused*. Krupenin ja Krohina

(2008) defineerivad enesetõhususe mõistet järgmiselt: enesetõhusus on see, kuidas inimene hindab enda tõhusust konkreetsel tegevusalal, mis on seotud enesekompetentsuse tundega. Järelikult lähtuvalt enesetõhususe mõistest võib öelda, et inimeste enesetõhusus elu erinevates valdkondades on erinev (Salanova, Llorens & Schaufeli, 2011).

Inimese enesetõhusus mõjutab tema käitumisviisi, motivatsiooni ja emotsioonide tekkimist (Bandura, 1998). Ta käsitleb enesetõhusust kognitiivse motivatsioonilise konstruktsiona, mis hõlmab kaht komponenti – enesetõhusust ja tulemuste ootust (Bandura, 1998). Indiviid võib uskuda, et kindel tegevus võib viia kindlate tulemusteni, kuid samas võib ta tunda ka ebakindlust. Inimesed, kes tajuvad tugevat enesetõhusust, püüavad rohkem kui need, kellel on kahtlusi enda võimetes. Järelikult on inimesed pigem mõjutatud enda tõhususest kui tulemuste ootustest (Williams, 1997).

Enesetõhusus mõjutab käitumist järgmiste protsesside kaudu:

1) kognitiivsed protsessid – inimese mõtteviisi, eesmärgi püstitamise ja seeläbi ka käitumise mõjutamine;

2) motivatsioonilised protsessid – kui kaua on inimene valmis edu saavutamise nimel pingutama;

3) afektiivsed protsessid – negatiivsete tunnete kontrollimine, nt kõrge enesetõhususega inimesed ei muretse pidevalt selle pärast, mis nendega juhtuda võib;

4) valikulised protsessid – kõrge enesetõhususega inimesed valivad suure tõenäosusega väljakutsuvamaid tegevusi, kuid inimesed, kes tunnevad end ebakindlalt, väldivad uutesse olukordadesse sattumist (Bandura, 1998; Hayes, 2002; Nelson Jones, 2000).

Eristatakse kahte enesetõhususe taset: kõrge ja madal enesetõhusus. Kõrge enesetõhususe tase on seotud edu ootusega ja tavaliselt viib hea tulemuseni, mis soodustab inimese enesekindlust. Madal enesetõhususe tase on seotud läbikukkumise ootusega, mis viib tavaliselt ebaeduni ja järelikult alandab inimese enesekindlust (Panova, 2010). Bandura (1998) toob esile, et need, kes tajuvad oma kõrget enesetõhusust, keskenduvad oma mõtteprotsessis positiivsusele, mis aitab kaasa käitumise kujundamisele ja probleemide lahendamisele. Vasiljeva (2008) väidab, et kõrge enesetõhususega inimesed võtavad kõrgemaid riske ja seavad endale kõrgemaid eesmärgi.

Madala enesetõhususega inimesed ei pinguta oma ettevõtmise nimel, sest nad leiavad, et nende pingutused on tulutud (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Bandura arvates madala

enesetõhususega inimesed keskenduvad oma mõtteprotsessis sellele, et kõik läheb halvasti. Kui inimene on kindel, et ta ei saa hakkama, siis see nõrgendab motivatsiooni ning segab eduka käitumise kujunemist (Bandura, 1998).

Bandura pakub neli enesetõhususe allikat, mis võivad suurendada või vähendada inimese enesetõhusust:

- inimese saavutused – tegevuse edukus tekitab inimeses positiivseid ootusi, korduvad ebaõnnestumised aga vähendavad neid;
- asenduskogemused – kui inimene näeb kedagi milleski edu saavutamas, võib ta arvata, et ka tema suudab selles situatsioonis hakkama saada;
- verbaalne veenmine – suusõnaline veenmine, millega pannakse inimene uskuma seda, et ta võib edukalt tulla toime ülesandega, mis talle varem raskusi valmistas või motiveeritakse teda proovima uut ülesannet;
- emotsionaalne ärritus – stressiolukord kutsub tavaliselt esile sellise emotsionaalse ärrituse, mis kurnab käitumist, kuid edu ootus tõrjub ärevuse eemale (Bandura, 1977b).

Enesetõhusus ei ole püsiv nähtus. See võib muutuda vastavalt tegevusvaldkonnale, sõltuvalt vajalikest oskustest erinevateks tegevusteks. Samuti sõltub enesetõhusus meie suutlikkusest taluda ebaedu ja meie füüsilisest seisundist eriti siis, kui me tunneme väsimust, ärevust, apaatiat või oleme rusutud (Frager & Fadiman, 2004).

Antud töös kasutatakse enesetõhusust, enesetõhususe taju ja enesetõhususe uskumusi sünonüümidenä.

1.2 Enesetõhususe taju õpetajal

Õpetaja enesetõhusus on enda tajumine, mitte objektiivne õpetamise tõhususe mõõteriist. See esindab õpetaja uskumust, et tema pingutused, olgu siis individuaalsed või kollektiivsed, mõjutavad õpilase õppimist (Panova, 2010).

Gibson ja Dembo (1984) sõnastavad õpetaja enesetõhususe mõistet järgmiselt: *Õpetaja enesetõhusus on õpetaja usk oma võimesse mõjutada õpilaste õpitulemusi positiivselt*. Õpetajad, kes usuvad, et nad on suutelised olema tõhusad, seavad endale kõrgemaid eesmäärke ja ületavad takistusi. Selline püsivus viib eduni klassiruumis ning need meisterlikud kogemused aitavad kaasa kõrgematele ootustele ja toovad esile õpilaste kõrgemad saavutused (Ross, 1998). Samuti Beard ja Hoy (2010) leiavad, et õpetaja enesetõhususe taju on defineeritud kui hinnangut oma

võimekusele, mille tulemusel õpilane, isegi väheste võimetega ja mittemotiveeritud õpilane, õpib ja on haaratud õppimisprotsessi.

Gibson ja Dembo (1984) eristavad õpetaja enesetõhususe mõiste juures kahte dimensiooni - õpetaja personaalset enesetõhusust ja õpetaja üldist enesetõhusust. Õpetaja personaalse enesetõhususe (*personal teaching efficacy*) all mõistetakse õpetaja usku, et ta omab vajalikke oskusi õpilaste positiivseks muutmiseks. Samuti usub õpetaja, et tema isiklikult saab mõjutada oma õpilaste õppimist õpetamise kaudu. On leitud, et õpetaja personaalne enesetõhusus tõuseb koos kogemustega (Hoy & Woolfolk 1993).

Õpetaja üldise enesetõhususe (*general teaching efficacy*) all mõistetakse õpetaja usku, et õpetajad üldiselt kui professiooni esindajad omavad mõju õpilaste üle, hoolimata välistest teguritest nagu õpilase perekondlik taust, IQ, kooli tingimused jmt (Gibson & Dembo, 1984; Öim 2008). Mitmed uurimused on näidanud, et õpetaja personaalse enesetõhususe uskumustel on suurem mõju õpilaste saavutustele kui õpetaja üldisel enesetõhususe tajul (Coladarci & Breton, 1997; Warren & Payne 1997).

Mitmed autorid on uurinud ja toonud välja iseloomulikke omadusi, mis viitavad õpetaja madalale või kõrgele enesetõhususele. Kõrge enesetõhususe tajuga õpetajaks võime nimetada õpetajat, kes omab kõrget enesetõhusust mõlema õpetaja enesetõhususe dimensiooni osas või ainult ühes neist (Coladarci & Breton, 1997; Hoy & Woolfolk, 1993). Õpetaja enesetõhusus on kõrgem neil õpetajatel, kes on naissoost, kogenud, hästi haritud, rahul oma valitud elukutsega ja võtavad vastutuse oma tegude tagajärgede eest (Ross, 1998). Kõrge enesetõhususe tajuga õpetajad stimuleerivad oma õpilasi asju ise tegema, nad on abivalmimad ja sõbralikumad õpilaste suhtes ning annavad neile rohkem vastutust ja vabadust, kui õpetajad, kellel on madal enesetõhusus (Labone, 2004). Madala enesetõhususega õpetajad ei usalda oma õpilasi ja tunnevad, et nad peavad neid kontrollima (Woolfolk et al., 1990). Kõrge enesetõhususega õpetajad eelistavad pigem uuenduslikke õpetamismeetodeid, nagu küsitlusel põhinevad ja õpilasekesksed meetodid, ning madala enesetõhususega õpetajad kasutavad pigem õpetajakeskseid meetodeid, nagu loeng ja õpiku lugemine (Czerniak 1990, viidatud Ly & Brew, 2010 j).

Lisaks eelpool mainitud autoritele toovad Loogma et al. (2009) TALIS uurimuses välja, et ka Eesti seisukohalt on keskse tähtsusega niinimetatud õpetajate enesetõhusus, millest sõltub suuresti õpetaja enesekindlus ja töö edukus: suure enesetõhususega õpetajad suudavad õpilastele

suuremat mõju avaldada, saavutavad õpilastega hea kontakti ja motiveerivad ka õpiraskustega õpilasi. TALIS uurimustulemustest ilmnes, et Eesti õpetajatel on teiste riikide õpetajatega võrreldes madal enesetõhusus, mis viitab ebakindlusele ning vähestele usule, et suudetakse oma õpilasi mõjutada ja motiveerida.

Õpetaja tõhususe uurimine õpetaja enesekohaste uskumuste kaudu on olnud haridusuurimustes oluline teema ja vastavalt sellele arvatakse, et enesetõhususel on suur mõju ka õpetaja õpetamisele, mida täpsemalt selgitab järgmine peatükk.

1.3. Õpetaja enesetõhususe taju mõju õpetamis- ja õppimisprotsessile

Leontjev (2008) väidab, et ei ole võimalik anda teistele seda, mida sul endal pole, ei ole võimalik arendada, kasvatada ja harida teisi, enne kui sa ise oled arenenud, kasvatatud ja haritud. Selleks, et kasvatada edukat gümnasisti, peab õpetaja ise olema tõhus. Paljud uurijad on tõestanud, et õpetaja kõrgel enesetõhususe tajul on positiivne mõju nii õpetamisele kui ka õppimisele. Õpetaja enesetõhusus ei ole ühesuunaline vaid vastastikune protsess: õpetaja tugev enesetõhususe taju aitab kaasa õpilaste saavutustele, aga samamoodi toimub ka vastupidine efekt – õpilaste saavutused aitavad suurendada õpetaja veendumust oma tõhususest (Tournaki & Podell, 2005).

Pitkäniemi (2002) toob välja, et õpetaja enesetõhususe taju avaldab küllaltki püsivat mõju nii õpilaste õppimisele, kuid ka üldiste hariduslike eesmärkide saavutamisele. Uuringud näitavad, et õpetaja enesetõhususe taju ja õpilaste mõtlemise arengu vahel on seos, vaatamata õpilase piiratud võimetele (Ross, 1998). Kõige olulisem tegur enesetõhususes on õpetaja uskumus, et ta suudab aidata ka kõige raskemat ja motiveerimatumat õpilast, see tähendab, et ta usub isegi tagasihoidlike võimetega ja probleemsetesse lastesse ning nende saavutuste võimalikkusesse (Coladarci & Breton, 1997; Ross, 1998). Õpetaja enesetõhusus võib tõsta õpilaste motivatsiooni ja enesehinnangut, avaldada mõju nende enesejuhtimisele ja kujundab positiivset suhtumist kooli (Ross, 1998).

Uurimustulemuste põhjal on selgunud, et õpetaja enesetõhususe taju avaldab mõju ka õpilaste akadeemilistele saavutustele (Coladarci & Breton, 1997). Õpetaja enesetõhusus võib mõjutada õpilase saavutusi mitmel viisil:

- kõrgema enesetõhususega õpetajad on rohkem valmis õppima ja omandama vajalikke uusi õpetamise tehnikaid. Paranenud õpetamine võib aga suurendada õpilaste saavutusi (Ross, 1998; Vasiljeva, 2008);
- kõrgema enesetõhususega õpetajad kasutavad klassiruumis vahendeid sellisel viisil, mis stimuleerib õpilaste autonoomsust ja vähendab järelevaatamist ja kontrolli. Õpilase saavutused võivad suurened, sest selline vahendite kasutamise strateegia hoiab õpilasi tõhusamalt ülesannete tegemise juures (Woolfolk, et al., 1990);
- kõrgema enesetõhususega õpetajad võivad olla edukamad, sest nad hoolitsevad rohkem madalama võimekusega õpilaste vajaduste eest. Uurimuses leiti, et madala enesetõhususega õpetajad kontsentreerisid oma pingutused suuremate võimetega grupile, suhtudes vähem hoolivamalt madalamate võimetega õpilastesse, keda nähti pigem potentsiaalsete segajatena. Kõrge enesetõhususega õpetajatel oli madalamate tulemustega õpilastesse positiivne hoiak. Nad löid nendega sõbralikke suhteid ja seadsid neile kõrgemaid akadeemilisi standardeid kui madala enesetõhususega õpetajad (Ross, 1998). See võib aga esile tuua kõrgemad saavutused, sest madalamate võimetega õpilased võivad oma kompetentsuses olla vähem kindlad ja rohkem mõjutatavad õpetaja ootuste poolt (Šepeleva, 2008);
- õpetaja enesetõhusus võib viia spetsiifiliste muutusteni õpetaja käitumises, mis toovad esile muutusi selles, kuidas õpilased oma akadeemilisi võimeid tajuvad. Kui õpilaste enesetõhusus muutub tugevamaks, siis õpilased võivad hakata koolitöösse suhtuma suurema entusiasmgiga ja on altimad algatama kontakte õpetajaga, kusjuures selline protsess avaldab otsest mõju saavutustele (Ross, 1998).

Lõpetuseks, õpetaja enesetõhusus võib avaldada õpilaste saavutustele mõju, kui õpetaja on järjekindel. Kõrge püsiva enesetõhususega õpetajad võivad vaadata õpilaste ebaõnnestumistele kui ergutavale ajendile suuremate pingutuste suunas, selle asemel, et järeldada - ebaõnnestumise situatsioonid on õpetaja kontrolli alt väljas ning õpetaja käitumine ei saa neid vähendada (Ross, 1998). Võimaliku seletuse sellele võib leida erinevatest uuringutest, mis on näidanud, et kõrge enesetõhususega õpetajate läbipõlemise risk on madal (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010).

1.4 Õpetaja enesetõhususe taju mõjutavad tegurid

Õpetaja enesetõhususe taju areng sõltub erinevatest personaalsetest ja keskkondlikest teguritest, mis võimaldavad õpetajal enesetõhusust jälgida ja ka teadlikult juhtida. Eristatakse kahte suuremat enesetõhususe taju mõjutavat tegurit: personaalsed ja keskkondlikud.

1.4.1 Personaalsed mõjutegurid. Õpetaja personaalsete mõjutegurite all võib mõista õpetaja sugu, õpetamiskogemust, vanust, haridust ning õpetatavat õppeainet (Ross, 1998). Õpetaja personaalsete ja keskkondlike mõjutegurite toimet enesetõhususele uuris Raudenbuch, kes oma kolleegidega jõudis järelduseni, et õpetaja personaalsetel teguritel on ka suur mõju õpetaja enesetõhususe tajule (Raudenbush et al. 1992).

Õpetaja enesetõhususe taju võib mõjutada õpetaja sugu. Paljud autorid (Coladarei & Breton, 1997; Raudenbush et al., 1992) on tõestanud, et naiste personaalse enesetõhususe taju on tugevam kui meestel (Ross, 1998). Uurimused on esile toonud ka erinevates kooliastmetes töötavate õpetajate enesetõhususe erinevused. Näiteks lasteaed-alkkooli õpetajatel on kõrgem õpetaja enesetõhusus kui keskkooli õpetajatel. Kuna naiste arv lasteaed-alkkoolides on suurem kui keskkooli astmetel, siis Rossi arvates võib see olla tingitud just sugudevahelisest erinevusest. Samuti võib olla sugudevaheline erinevus tingitud mees- ja naisõpetaja erinevast õpetaja enesetõhususe tajust. Naisõpetajate enesetõhususe taju põhineb pigem õpilaste ja õpetaja vahelisel interaktsioonil, kuid meeste enesetõhususe taju põhineb peale õppijale orienteerituse ka nn kooli orientatsioonist, mis hõlmab suhtlemist õpetajaskonnaga (Imants & Brabander, 1996, viidatud Ross, 1998 j).

Paljud autorid (Bandura,1993; Hoy & Woolfolk 1993; Krupenin & Krohina, 2008) peavad oluliseks õpetamiskogemuse mõju õpetaja enesetõhususe tajule. Kogemuste ja õpetaja tõhususe suhe on vastastikune. Sellealastest uurimustest on selgelt ilmnenud õpetaja enesetõhususe personaalse ja üldise dimensiooni varieeruvus – kui ühe dimensiooni tähtsus tõuseb, siis teise oma hoopis langeb. Uurimustes on ilmnenud, et õpetamiskogemus on negatiivselt seotud õpetaja üldise enesetõhususe tajuga (Allinder, 1995; Hoy & Woolfolk, 1993). Samas on leitud, et õpetamiskogemus on positiivselt seotud õpetamise personaalse enesetõhususe tajuga (Allinder, 1995; Hoy & Woolfolk, 1993). Kasvav eneseusaldus oma õpetamise võimekusse tuleneb meisterlikest kogemustest ja tõendite olemasolust, et õpetaja omab positiivset mõju klassis toimuvatele.

Vähemal määral on uuritud ka õpetajate vanuse seost õpetaja enesetõhususe tajuga. Uurimustest selgus, et vanemad õpetajad eripedagoogide hulgas tunnevad ennast veidi tõhusematena kui noored õpetajad (Coladarci & Breton, 1997).

Õpetajad, kellel on omandatud haridus ja on kõrgkooli lõpetamise diplom, on kõrgema enesetõhususe tajuga, kui need õpetajad, kellel kraadi pole (Hoy & Woolfolk, 1993). Tõenäoliselt on see nii seetõttu, et rohkem ennast koolitanud inimene omandab uusi õpetamise võtteid, mis omakorda annavad võimalusi meisterlikkuse kasvamiseks. Uurimused on näidanud, et mida kõrgem on haridustase, seda kõrgem on ka personaalne enesetõhususe tajus (Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Hoy & Woolfolk, 1993). Käesoleva töö autori arvates on selleks, et olla edukas oma ametis on vaja pidevalt enesetäiendamist nii isiklikus kui ka professionaalses sfääris. Nii õpetaja kui ka õpilaste jaoks on oluline pedagoogi haridustase. Selle all mõeldakse eelkõige õpetaja kõrgharidust, kuid lisaks ka täiendõpet ja laia silmaringi.

Swackhamer, Koellner, Basile ja Kimbrough (2009) uurisid ainealaste täienduskursuste mõju õpetajate enesetõhususele. Nad võrdlesid oma töös üksikutel (1-3) ja mitmetel (4 ja rohkem) kursustel osalenud õpetajate enesetõhususe tajus. Personaalne enesetõhusus antud töös kursuste arvust siiski ei sõltunud ning autorite oletusel oli see tingitud asjaolust, et uuringus osalesid kogunud õpetajad, kelle personaalne enesetõhusus oli üldiselt kõrge. Ent enesetõhususe teine aspekt – tulemuste ootus – oli rohkematel kursustel osalenud õpetajatel kõrgem. Nad omandasid rohkem teadmisi ja uusi õpetamismeetodeid, mis tõttu kasvas nende usk sellesse, et nad suudavad mõjutada erinevaid õpilasi ning seega kasvasid ka ootused tulemuste suhtes.

Olulise personaalse tegurina vaadeldakse ka õpetatavat õppeainet. Raudenbushi et al., (1992) lähtuvalt oma uurimustulemustest leidis, et õpetaja enesetõhususe tajus oli kõrgem matemaatika ja loodushainete õpetajatel võimekate õpilaste klassis, madala ja kõrge saavutusega õpilaste klasside võrdlusest ei ilmnenud inglise keele ja sotsiaalhainete õpetajate seas suuri erinevusi. Lõpuks võib teha järelduse, et õpetaja enesetõhusus on kõrgem neil õpetajatel, kes on naissoost, õpetamiskogemustega, haritud ja erialase ettevalmistusega.

1.4.2. Keskkondlikud mõjutegurid. Keskkondlikeks mõjuteguriteks võivad olla nii koolisisesed kui ka koolivälised tingimused. Kool ei tohi olla negatiivsete kogemuste allikas, mille saamise tagajärjel õpilane hakkaks kooli vältima, vaid peaks olema lapse jaoks turvaline ning sõbralik paik. Kool on laste õpetamise ja kasvatamise koht, sest õpetamine on kasvatamise

üks osa. Koolikliima mõjutab õpilaste positiivset või negatiivset koolikäitumist ja õpiedu, sest need seonduvad õpilaste heaolu ja toimetulekuga. Õpetajaskonnal on suur mõjujõud koolikliima loomisel. Toimetulek koolikeskkonnas sõltub otseselt koolikliimast. Oluline on, millisena tajub õpilane õpetaja suhtumist iseendasse. Samuti kooli väärtuste spektrist, mis võib olla ühekülgsest õppeedukusele suunatud või vastupidi olla avar ja inimnäoline (Ots, 2007). Õpetaja põhieesmärgiks on õpilastele soodsate arengutingimuste loomine õppe- ja kasvatustöö vahendusel. Samuti peaks õpetaja suutma luua soodsa õhkkonna ja vajaliku distsipliini õppetööks (Krull, 2000).

TALIS –uuring (Loogma et al., 2009) leiab, et õpetaja enesetõhususe ja klassikliima seisukohalt omavad prognostilist väärtust õpetaja kindlustatus tööga tähtajatu töölepingu või täiskoormuse näol, ent samuti kooli bürokraatlik juhtimine selle sõna heas mõttes. Arvestades uuringu kogutulemusi, oleks mõistlik neid võimalusi õpetajale pakkuda. Näiteks TALIS uuringu läbiviijad (Loogma et al., 2009) toovad välja, et koolijuhtimise, õpetajate enesetäiendamise, eriti aga hindamise ja tunnustamise valdkonnas on palju võimalusi õpetaja professionaalsuse toetamiseks ja arendamiseks. Avalikku tunnustust, näiteks kooli direktori või kolleegide poolt, mis ei nõua mingeid materiaalseid ressursse, pälvivad Eesti õpetajad nende endi sõnul märksa harvemini, kui seda väidavad saavat nende Leedu ja Bulgaaria kolleegid.

Üheks oluliseks enesetõhusust mõjutavaks keskkondlikuks teguriks võiks pidada õpetajate omavahelist koostööd. Organisatsioonides läbiviidud uurimused on näidanud, et seal, kus inimesed teevad koostööd, võivad nad üksteisega jagada oma uskumusi ja kogemusi ning seetõttu võib esineda sarnaseid motivatsiooni ja käitumise mustreid (Salanova & Llorens, 2011), tänu millele enesetõhusus võib tõusta. Rossi (1998) uurimistulemustest selgus, et koostöö õpetajate vahel parendas õpetaja enesetõhusust, kui arutlustes kolleegidega rõhutati nende töö positiivset tulemust. Samuti Briones, Tabernero ja Arenas (2010) leidsid oma uurimuses seose enesetõhususe ja kolleegide toetuse vahel. Õpetajad, kes otsisid tuge oma kolleegidelt ja õppealajuhatajalt, olid ühtlasi oma tööga rohkem rahul, kui need, kes seda ei teinud. Järelikult eespool kirjeldatu põhjal järeldab autor, et need õpetajad, kes omavahel jagavad nõu ja kogemusi heatahtlikult, mõjutavad oma kolleege positiivselt ning võivad sedasi kaasa aidata üksteise enesetõhususe parendamisele.

Eelkirjeldatu põhjal võib järeldada, et peamisteks keskkondlikeks mõjuteguriteks on kooli ja klassikliima, soodne õppekeskkond, õpetajate tõhus omavaheline tunnustus, toetus ja koostöö ning head suhted kolleegidega.

Järgmises peatükis selgitab autor õpetaja pedagoogiliste veendumusi, st traditsioonilist ja konstruktivistlikku lähenemist õpi- ja õpetamisprotsessis, annab põhjalikuma ülevaate nendest ning kirjeldab nende seost õpetaja enesetõhususega.

2. Pedagoogilised veendumused

2.1 Pedagoogiliste veendumuste mõiste

Krupenin ja Krohina (2008) defineerivad veendumuse mõistet järgnevalt: *veendumus – see on mitmekülgne mõju mõistusele, emotsioonidele ja indiviidi tahtele, selleks, et kujundada temas oodatud iseloomujooni*. Veendumused arenevad läbi õpetaja praktiliste kogemuste ja avaldavad samas olulist mõju sellele, kuidas õpetaja läheneb õpetatavale ainele ja õpilastele oma igapäevatöös. Kogenud õpetaja teab tänu oma pikaajalisele praktikale päris täpselt, missugune aineõpetus on hea ja need tema subjektiivsed teadmised ehk veendumused õpetusest on sügavalt juurdunud (Vasiljeva, 2008). Neid võib nimetada õpetaja pedagoogilisteks veendumusteks.

Mitmed autorid väidavad, et õpetajate veendumuste kujundajaks on isiklikud kogemused, haridustase, klassiruumi praktika ja nende kultuurikontekstis levinud veendumused (Guskey, 2002; Levin & Wadmany, 2009; Seaman, Szydlík, Szydlík & Bean, 2005). Nende veendumused on küllaltki püsivad ning neid ei ole lihtne muuta.

Õpetajate pedagoogilised veendumused ja hoiakud on olulised õpetaja professionaalsust iseloomustavad tegurid. Nad on tihedalt seotud õpetaja tööalase toimetuleku, heaoluga, enesetõhususega ning kajastuvad õpikeskkonnas. Nendel teguritel on suur mõju õpilaste motivatsioonile ja tulemustele (Loogma et al., 2009).

Loogma et al. (2009) uurimus vaatles pedagoogiliste veendumuste all õpetajate traditsioonilisi ja konstruktivistlikke veendumusi, millest autor annab põhjalikuma ülevaade järgmistes peatükkides.

Kuna edaspidi kasutatakse töös mõistet õpetamispraktika, siis autor selgitab siinjuures ka seda mõistet. Õpetamispraktikaks võime nimetada õpetaja õpetamisviisi (õpetaja reaalselt tegevust klassis), mis sõltub oluliselt kultuurikontekstist ja õpetajakutse traditsioonidest ning ei saa öelda, et oleks olemas ühte ja parimat õpetamisviisi (Loogma et al., 2009).

2.1.1 Traditsioonilised veendumused. Traditsiooniline lähenemine õpi- ja õpetamisprotsessis on seotud veendumusega, et õpetamine on eelkõige teadmiste otsene ülekanne õpetajalt õpilasele. Õpetaja roll seisneb konkreetsete teadmiste edastamises selgel ja struktureeritud viisil, tagades rahuliku töömeeleolu klassis, kus õpilane on passiivne teadmiste vastuvõtja (Loogma et al., 2009).

TALIS uurimused (Loogma, et al., 2009) tõid välja mõned väited, mis kuuluvad õpetaja traditsioonilise veendumuste hulka. Need on:

- tulemuslikult töötavad ja head õpetajad näitavad õpilastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada;
- õpetamine peaks põhinema küsimustel, millel on selged ja õiged vastused ning ideedel, mida enamik õpilasi suudab lennult haarata;
- see, kui palju õpilased õpivad sõltub sellest, kui palju on neil taustateadmisi; sellepärast ongi faktide õpetamine nii vajalik;
- eduka õppimise jaoks on üldjuhul vaja klassis vaikust.

TALIS- uuringutest (Loogma et al., 2009) selgus, et suurema tõenäosusega usuvad naisõpetajad enamikus riikides teadmiste otseülekandesse vähem kui meesõpetajad. Nad leidsid, et oli ka riike, kus õpetajad, olles veendunud teadmiste otseülekande tähtsuses, rakendasid ka õpilaskeskseid ja uuenduslikke praktikaid, mis on omane konstruktivistliku veendumustega õpetajatele ja millest autor räägib järgmises peatükis.

2.1.2 Konstruktivistlikud veendumused. Konstruktivistlikud veendumused peegeldavad arusaamu, et õpilased on aktiivsed osalejad teadmisteloomes mitte passiivsed teadmiste vastuvõtjad. Põhirõhk on pigem mõtlemise arendamisel ja põhjuslike seoste mõistmisel, mitte konkreetsete teadmiste omandamisel.

TALIS uurimuses (Loogma et al., 2009) uuriti järgmiseid väited, mis kuuluvad õpetaja konstruktivistliku veendumuste hulka. Need on:

- minu roll õpetajana on toetada õpilaste endi uurimistegevusi.
- kõige paremini õpivad õpilased siis, kui nad lahendavad probleeme iseseisvalt;
- õpilastele peaks andma võimaluse mõelda praktiliste probleemide lahenduste üle ise, enne kui õpetaja näitab, mis viisil neid lahendatakse;

- mõtlemine ja järelduste tegemine on tähtsam kui aine õppekava konkreetne sisu (Loogma et al., 2009).

TALIS-uuring näitas, et konstruktivistlikud veendumused on tihedamalt seotud õpilaskesksete ja uuenduslike praktikatega. See tähendab, et õpetajad, kes on veendunud õpilaste aktiivses osaluses õppimisel, rakendavad rohkem õpilaskeskseid ja uuenduslikke õpetamispraktikaid. Samas oli ka riike, kus õpetajad, kes toetavad enam konstruktivistlikke lähenemisviise, võivad samal ajal toetada ka teadmiste otseülekandega seotud lähenemisviise (Loogma et al., 2009).

Konstruktivistliku veendumustega õpetajad kasutavad oma töös avastusõppe meetodeid, kus õpilased saavad teha koostööd, katsetada, uudseid ideid välja mõtelda ja teistega jagada. Selleks on vaja keskkonda, kus õpilased ei muretsa õige vastuse leidmise pärast. Konstruktivistlike veendumustega õpetajad loovad turvalise ja usaldusväärse õhkkonna, kus õpilased tunnevad ennast kindlalt ning julgevad riskida ja õppida oma vigadest, samuti usuvad lapsevanemad, et õpetajad on motiveeritud tegutsema õpilase huvides (Panova, 2010).

Konstruktivistlikud veendumused on omased kõikidele aineõpetajatele. Uurimistulemused on näidanud, et praktiliste ja loovainete ning kehalise kasvatuse õpetajad kasutavad rohkem õpilastele orienteeritud ja innovaatilisi õpetamispraktikaid (Loogma et al., 2009). Valdav osa õpetajaist on veendunud, et nende ülesanne ei ole õpilastele mitte ainult faktide edastamine, vaid nad peaksid pigem toetama õpilaste aktiivset rolli teadmiste konstrueerimisel. TALIS uuringust selgus, et Eestit koos Islandi, Austria, Austraalia, Taani ja Beligiaga võib pidada kõige tugevamini konstruktivistlikke veendumusi toetavateks riikideks, võrreldes traditsioonilise veendumustega teadmiste otseülekandesse. (Loogma et al., 2009).

Uurimused näitasid, et üldise tendentsina toetavad kõikide riikide õpetajad mõlemat liiki pedagoogilisi veendumusi, kuid enamike riikide puhul toetatakse konstruktivistlikku lähenemist enam kui veendumusi teadmiste otseülekandest (Loogma et al., 2009). Eesti õpetajad on paindlikud. Ilmnes, et kõik pedagoogilised veendumused on omavahel tugevalt ja positiivselt seotud. Näiteks õpetajad, kes usuvad teadmiste otseülekande efektiivsusesse, võivad rakendada suure tõenäosusega kõiki praktikaid ning seesama kehtib ka konstruktivistlike veendumustega õpetajate puhul (Loogma et al., 2009).

Konstruktivistlik õpikeskkond võib olla vahendiks, mis aitab muuta õpetajate vaateid ja veendumusi. Levin ja Wadmany (2009) uurisid konstruktivistlikul lähenemisel põhineva ning

õppeaineid lõimiva õppekava mõju ühe kooli õpetajate pedagoogilistele veendumustele. Pärast 3 aastat töötamist õppekavaga, mis nägi ette teemakeskset ja projektipõhist õpet, olid õpetajate pedagoogilised veendumused muutunud, kuigi tulemuseks olid pigem mitmetahulised kui selgelt määratletud veendumused. Marra (2005) leidis oma uuringus, et osalemine konstruktivistliku õpikeskkonna loomises koostöös antud valdkonda paremini tundvate isikutega muutis ülikooli õppejõudude pedagoogilisi veendumusi õppimise ja õpetamise kohta, kuid seda ainult juhul, kui neil oli konstruktivistliku käsitlusega kokkusobiv vaade õppeainele. Konstruktivistliku lähenemise vastuvõtmiseks olid valmis õppejõud, kes ei pidanud oma ainevaldkonna tõesid absoluutseteks.

Liim ja Chai (2008) leidsid oma uuringus, et õpetajate konstruktivistlikud veendumused õppimise ja õpetamise suhtes ei taga siiski alati seda, et nad loobuvad traditsioonilistest õpetamispraktikatest. Uuringus osalenud õpetajad väitsid, et neid piiravad jäigad õppekavad ja hindamissüsteemid, mille puhul pannakse liiga suurt rõhku eksamiteks ettevalmistamisele, ning ei võimalda seetõttu konstruktivistlikke lähenemisviise kasutada.

2.2 Erinevused eesti ja vene õppekeelga koolide õpetajate pedagoogilistes veendumustes

TALIS uurimustest (Loogma et al., 2009) saime teada, et Eesti õpetajate pedagoogilised veendumused on segatüüpi või pigem konstruktivistlikud. Võib öelda, et vene õppekeelega koolide õpetajad usuvad pigem teadmiste otseülekandesse, õpilaste otsese juhendamise ja faktiõppe vajadusse enam kui eesti õppekeelega koolide õpetajad. Ka pooldavad vene õppekeelega koolide õpetajad enam väiteid: “õpetajad teavad palju rohkem kui õpilased, nad ei peaks laskma õpilastel esitada valesid vastuseid”; “ tulemuslikult töötavad õpetajad näitavad õpilastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada” ja teised. Eesti õppekeelega koolide õpetajate pedagoogilised veendumused on aga enam segatüübilised, milles on nii konstruktivistlikke veendumusi kui ka teadmiste otseülekandmisele ehk traditsioonilistele veendumustele omaseid jooni, mis tähendab, et eesti õpetajad kasutavad paindlikumaid lähenemisviise.

2.3 Pedagoogiliste veendumuste ja enesetõhususe seosed

Uurimused on näidanud, et õpetajad, kellel on kindel usk oma professionaalsesse kompetentsusse, katsetavad klassiruumis rohkem, on uute õpetlike programmide suhtes

avatunud, osalevad aktiivselt uuringutes ja kaasavad õpilasi kooli tegevustesse (Allinder, 1995; Guskey & Passaro 1994). Nendel õpetajatel on kõrgemad eduootused, nad seavad kõrgemaid eesmärke nii endale kui teistele, julgevad riskida ja eksperimenteerida. Nad ei karda ebaõnnestumisi, sest usuvad end olema võimelised vastu võtma iga väljakutse, mis võib ette tulla (Ross, 1998).

Ly ja Brew (2010) uurisid Vietnami ja Austraalia noorte matemaatikaõpetajate pedagoogilisi veendumusi: nii vaadet matemaatikale kui õppeainele kui ka suhtumist õpetamismeetoditesse, ning tajutud enesetõhususe seoseid nende pedagoogiliste veendumustega. Vaatamata sellele, et Vietnami oli konstruktivistlikku lähenemist edendavaid koolireforme alles alustanud, oli mõlemas riigis õpetajate kõrgem tajutud enesetõhusus seotud veendumusega, et matemaatika on loovust ja originaalset mõtlemist arendav õppeaine ning veendumusega, et selle õpetamisel ei tohiks kasutada vaid traditsioonilisi lähenemisviise. Vietnami õpetajad pooldasid oma Austraalia kolleegidest isegi enam seisukohta, et matemaatika on originaalset ja loovat mõtlemist eeldav aine. Autorid põhjendavad seda asjaoluga, et Vietnami õpetajad olid rohkem matemaatikat õppinud ning olid seetõttu ka valmis õpetamisel konstruktivistlikke lähenemisi kasutama.

Kõrgem õpetaja enesetõhusus on kindlalt seotud selliste õpetamise tehnikatega, mis on väljakutsuvamad ja raskemad, samuti on see seotud õpetaja valmisolekuga rakendada innovaatilisi programme/meetodeid ning sellist klassiruumi praktikat, mis edendab õpilaste oma vastutust. Selline õpetaja kasutab klassi juhtimisel pigem õpilaste kiitmist, julgustamist ja tähelepanu osutamist, tänapäevasemaid õpetamismeetodeid (rühmatööd, paaristööd) ja selliseid õpetamistehnikaid, mis soodustavad õpilaste motivatsiooni ja arengut (Õim, 2008).

Eestis läbiviidud uurimuses (Loona, 2005) leiti, et need õpetajad, kes kasutavad vähem erinevaid meetodilisi võtteid, sealhulgas nii oskustele kui ka enesenäitamisele suunatud võtteid, on madalama enesetõhususega õpetajad.

TALIS-uuringutest selgus, et konstruktivistliku veendumustega õpetajad kasutavad rohkem õpilasekeskseid ja uuenduslikke õpetamispraktikaid, lasevad õpilastel aktiivselt osaleda õppimises (Loogma et al., 2009). Panova (2010) leiab, et konstruktivistlike veendumustega õpetajad kasutavad oma töös koostöö, avastusõpe meetodeid, mis lasevad õpilasel katsetada ja mitte muretseda õige vastuse leidmise pärast.

Seoses eelnevaga eeldab autor, et õpetaja enesetõhusus ja konstruktivistlikud pedagoogilised veendumused võiksid olla omavahel seotud. Samuti seda, et konstruktivistlikud veendumused

aitavad tõsta õpetaja enesetõhusust. Traditsioonilised veendumused, kus toimub teadmiste otsene ülekanne õpetajalt õpilastele piirab õpilaste aktiivsust õppeprotsessis, mis alandab õpilase motivatsiooni uute teadmiste avastamiseks ning võib mõjutada ja alandada õpetaja enesetõhusust (Krupenin & Krohina, 2008).

On leitud, et rohkem ennast koolitanud inimene omandab uusi õpetamise võtteid, mis omakorda annab võimalusi meisterlikkuse kasvamiseks, mis aitab kaasa õpetaja enesetõhususe parendamisele (Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, 1998). Loogma et al. (2009) oma uurimuses leiavad, et mida enam õpetaja osaleb enesetäiendamises, koolitamises ehk kursustel, seda vähem usub ta teadmiste otseülekandesse ja enam jagab konstruktivistlikke veendumusi õpetamisest ja õppimisest. Eelolevale toetudes arvab autor, et konstruktivistlikud pedagoogilised veendumused on tihedalt seotud õpetaja enesetõhususega ja aitavad seda tõsta.

Võib öelda, et õpetajate pedagoogilised veendumused on olulised tegurid, mis mõjutavad õpetaja professionaalsust. Nad on tihedalt seotud õpetaja tööalase enesetõhususega, heaoluga ning kajastuvad õpikeskkonnas. Nendel teguritel on suur mõju õpilaste motivatsioonile ja õpitulemustele (Loogma et al., 2009).

3. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada seos õpetajate enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste (konstruktivistlikud, traditsioonilised) vahel ning kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste poolest.

Lähtuvalt antud töö teoreetilisest osast, püstitati järgmised uurimuse hüpoteesid:

1. Mida kõrgem on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud konstruktivistlikus lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis (Labone 2004; Loogma, 2009; Ly & Brew, 2010).
2. Mida madalam on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud traditsioonilises lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis (Labone 2004; Loogma, 2009; Woolfolk et. al., 1990).
3. Eesti õppekeelega koolide õpetajad on rohkem veendunud konstruktivistlikes lähenemistes õppe- ja õpetamisprotsessis kui vene õppekeelega koolide õpetajad (Loogma, 2009).

4. Metoodika

4.1 Valim

Uurimuses osales Valga ja Tartu linnade 207 õpetajat kaheksast koolist. Tabelis 1 on kõrvutatud Valga ja Tartu linnade osalejate arv.

Tabel 1. Ülevaade osalejate arvust linnade järgi

Kool	Tartu	Valga	Kokku
Vene õppekeelelega	57	44	101
Eesti õppekeelelega	68	38	106
Kokku	125	82	207

Magistritöö autori eesmärgiks oli valida nii eesti kui ka vene õppekeelelega koolid, mis asuvad Lõuna-Eestis. Valga linna koolid valis autor asukoha (autori enese elukoht) järgi ja Tartu linna koolid vene õppekeelelega koolide olemasolu tõttu. Kuna Valga linnas on ainult 3 kooli, siis uurimusse hõlmati kõik need koolid. Nendest on 1 vene ja 2 eesti õppekeelelega koolid. Tartu linnas küsitleti 5 kooli: 2 vene ja 3 eesti õppekeelelega kooli. Tartus valiti nii eesti- kui venekeelsed lähestikku asuvad koolid, nii et kõik koolid asuvad Tartu ühes piirkonnas. Kokku väljastati 350 küsimustikku (150 küsimustikku vene ja 200 eesti õppekeelelega koolidele), millest saadi tagasi 207 (vt tabel 1). Üldine tagastusprotsent oli 59,4%.

Tagastusprotsendi suurus oli koolide vahel erinev. Kõik tagastatud küsimustikud olid kasutuskõlblikud. Arvestades seda, et tänapäeval on Eestis vähe vene õppekeelelega kooli ja uurimust viidi läbi ainult kahes linnas, siis uurimusse olid hõlmatud nii klassiõpetajad kui ka põhikooli ja gümnaasiumi õpetajad. Samuti olid osalejate seas ka tugisüsteemide pedagoogid (eripedagoog, logopeed), kes oma ameti kõrval töötavad ka õpetajana.

Õpetajate kooliastmeti jaotumine on esitatud tabelis 2, mille põhjal võib öelda, et kõige suurema uuritavate arvu moodustasid klassiõpetajad (31,4%) ja kõige väiksema muu (2%, vt tabel 2)

Tabel 2. *Õpetajate jaotus kooliastmeti*

Erinevate kooliastmete õpetajad	Vastajate arv	Vastajate protsent (%)
Klassiõpetaja	65	31,4%
Põhikooliõpetaja	44	21,3%
Gümnaasiumiõpetaja	21	10,2%
Muu (nt eripedagoog-logopeed)	4	2%
Klassiõpetaja ja põhikooliõpetaja	10	4,8%
Põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja	50	24,1%
Klassi-, põhikooli- ja gümnaasiumi õpetaja	13	6,2%
Vastajate arv	207	100%

4.2 Mõõtevahend

Andmekogumismeetodina kasutati küsimustikku (vt lisa 1), mille küsimused olid jaotatud kolmeks osaks:

1. väited õpetaja enesetõhususe kohta
2. väited õpetaja pedagoogiliste veendumuste kohta
3. üldised küsimused õpetaja kohta (sugu, kooli õppekeel, linn, kus töötab, antud õppeained, omandatud eriala, pedagoogiline staaž).

Küsimustiku esimene osa hõlmas 30 väidet õpetaja enesetõhususe kohta, mis sisaldas õpetaja enesetõhususe skaalat (edaspidi TES), mille USA uurijad Gibson ja Dembo on väljatöötanud 1984. aastal ning nad eristasid TES-is kahte alaskaalat – personaalne ja üldine enesetõhusus. Sama TES-i skaalat kasutas oma töös Õim (2008) algajate õpetajate küsitlemiseks. Antud töö autor tugines Õim'u (2008) poolt eesti keelde tõlgitud ja kasutatud küsimustikul ning tegi omalt poolt mõned ümbersõnastamise parandusi. Väiteid hinnati 6-pallisel hinnanguskaalal, kus väärtus 1 - ei ole absoluutselt nõus, 2 - ei ole nõus, 3 – pigem mitte nõus kui nõus, 4- pigem nõus, kui mitte nõus, 5 – olen nõus, 6 – olen absoluutselt nõus. Õpetaja personaalse enesetõhususe faktori sisereliaablus (Cronbach Alpha) oli 0,79 ja õpetaja üldise enesetõhususe faktori sisereliaablus oli 0,60.

Teine küsimustiku osa sisaldas väiteid, mis on seotud õpetaja traditsiooniliste ja konstruktivistlike pedagoogiliste veendumustega. Teine osa koosnes kokku 8 väitest, mis on võetud TALIS (2009) uurimusest, mille eesmärk oli teha riikidevahelist võrdlust õpetajate pedagoogiliste traditsiooniliste ja konstruktivistlike veendumuste alusel. Need väited moodustavad 2 rühma: 4 väidet, mis puudutavad traditsioonilisi veendumusi ja 4 väidet, mis on seotud konstruktivistlike pedagoogiliste veendumustega. Väidetele vastati 5 pallisel

hinnanguskaalal, kus 1 – pole üldse nõus, 2 - ei ole nõus, 3 – ei oska öelda, 4- olen nõus, 5 – täiesti nõus. Traditsioonilisi veendumusi kirjeldavate väidete siserelevantsus oli 0,615 ja konstruktivistlikke veendumusi kirjeldavate väidete siserelevantsus oli 0,493.

Kolmas osa hõlmas 8 üldist küsimust, kus sooviti teada vastaja sugu, kooli õppekeelt, elukoha linna, antud hetkel töö ametit, omandatud eriala, õpetaja poolt antud õppeaineid, lõpetatud pedagoogilise õppeasutuse nime ja tööstaaži. Küsimused 1, 2, 3, 4 ja 8 olid esitatud valikvastuste variantidega, küsimused 5, 6 ja 7 olid esitatud lahtise küsimuse vormis.

Seoses sellega, et valimisse kuulusid vene õppekeele koolide õpetajad, tõlgiti küsimustik ka vene keelde. Mõlemad küsimustike variandid, st nii eesti kui ka vene keeles, vaadati üle eesti ja vene filoloogide poolt.

4.3 Protseduur

Küsitluse läbiviimiseks saadi luba koolijuhtidelt e-kirja teel. Töö autor saatis palve küsitluse läbiviimiseks kolmele Valga linna koolile ja viiele Tartu linna koolile. Kõik koolid lubasid küsitluse läbi viia. Küsitluses osales kokku kaheksa kooli. Töö autor viis isiklikult küsimustikud koolidesse, kus koolijuhtide abil jagati küsimustikud õpetajate vahel vabatahtlikkuse alusel ja tagastati ajavahemikus 06. 02 .2012 – 20.02.2012 kas õppealajuhataja või sekretäri kätte.

4.4 Andmetöötlusmeetodid

Andmeanalüüsil kasutati programmi SPSS 17.0. Andmete analüüsimiseks kasutati erinevaid meetodeid. Õpetajate enesetõhususe faktorite välja selgitamiseks kasutati faktoranalüüsi, enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahelise seose määramiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonanalüüsi ning eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste keskmiste võrdlemiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi. Enesetõhususe dimensioonide ja pedagoogiliste veendumuste võrdlemiseks kasutati sõltuvate valimite t- testi. Andmete paremaks tõlgendamiseks kasutati andmetöötlusel ka kirjeldava statistika näitajaid.

5. Tulemused

5.1 Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate enesetõhususe mudeli väljaselgitamine – personaalne ja üldine enesetõhusus

Õpetaja enesetõhususe skaala eestikeelse variandi dimensionaalsuse väljaselgitamiseks teostati peakomponentide meetodi abil (*principal components method*) faktoranalüüs. Faktorite paremaks tõlgendamiseks kasutati ortogonaalset Varimaxi pööramise meetodit.

Kuna TES-s on mõningaid väiteid negatiivse orientatsiooniga, siis pöörati nende väidete skaala ümber, nii et kõrgem väärtus näitaks kõrgemat õpetaja enesetõhusust (seega 1 = „olen absoluutselt nõus“ ja 6 = „ei ole absoluutselt nõus“). Samuti teised autorid (Coladarci, Breton, 1997; Woolfolk Hoy, Spero, 2005) on kasutanud TES-i puhul sellist skaala ümberpööramist. Antud andmeanalüüsis pöörati ümber 10 väite (2., 4., 6., 9., 13., 16., 17., 23., 26. ja 30. väite) skaalad. See oli vajalik selleks, et muuta hilisem andmeanalüüs arusaadavamaks. Faktorite arvuks määrati töö autori poolt kaks, kuna sellise faktorite arvu on leidnud antud skaala puhul ka mitmed teised autorid (Gibson, Dembo 1984; Õim, 2008).

Alguses võeti faktoranalüüsi kõik 30 väidet, kuid väga madala kommunaliteedi (iga tunnuse ühisosa teiste tunnustega, vähemalt 0,2) ja faktorlaadungi (algtunnuse ja faktori vaheline seos, vähemalt 0,4) väärtusega tõttu jäi faktoranalüüsist välja 7 väidet.

Seejärel võeti faktoranalüüsist välja väited, mis sisuliselt ei sobinud. Esimesse faktorisse ei sobinud väited 11, 23, 29 ja teisse faktorisse ei sobinud väide 10. Seega jäi faktoranalüüsi lõplikult 19 väidet 30-st. Need on: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 30 (vt lisa 2). Tänu madalate väärtuste eemaldamisele faktormudeli kirjeldusvõime suurenes. Faktoranalüüsi lõplikuks läbiviimiseks kasutati eespool mainitud meetodeid ja 19 väidet ning tulemuseks saadi kahefaktoriline lahendus, mis sisaldas arvestatava faktorlaadungi väärtusega (vähemalt 0,4) tunnuseid ning sisult kokkusobivaid väiteid. Tekkinud faktoreid nimetati järgnevalt: 1. Faktor-õpetaja personaalse enesetõhususe dimensioon, 2. faktor – õpetaja üldise enesetõhususe dimensioon (vt lisa 3).

Antud faktoranalüüsi kommunaliteedid on esitatud lisa 3. Kahe faktori summaarne kirjeldusaste oli ligikaudu 34%, seejuures oli esimese faktori kirjeldusaste 22% ja teise faktori oma 12% (vt lisa 4). Esimene faktor on õpetaja personaalse enesetõhususe nime all (edaspidi „õpetaja personaalne enesetõhusus“ või PE), kus õpetaja personaalsete uskumuste all mõeldakse, kuidas tema kui õpetaja on võimeline õpilast aitama ja mõjutama (vt tabel 3). Arvestades

faktorisse valiku kriteeriume, võeti esimesse personaalse enesetõhususe faktorisse 12 väidet järjekorranumbritega 1, 3, 7, 8, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25 (vt tabel 3).

Tabel 3. *Õpetaja personaalse enesetõhususe faktorisse kuuluvad väited ja faktorlaadungid*

Väite nr	Faktor-laadungi väärtus	Väide sisuliselt
14	0,685	Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.
7	0,611	Mul on piisav ettevalmistus, et saada hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.
8	0,608	Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.
20	0,608	Kui kooli juhtkond soovib mul muuta mõne klassi ainekava, siis tunneksin end sellisel juhul siiski kindlalt, sest mul on olemas vajalikud oskused, et saavutada nõutud õpitulemused ka uue ainekavaga.
19	0,600	Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.
3	0,541	Kui vanemad ütlevad mulle, et nende laps käitub koolis paremini kui kodus, siis tõenäoliselt on minu kasvatusmeetodid sobivamad nende lapsega paremini hakkama saamiseks kui vanematel.
1	0,531	Kui õpilane saab tavalisest paremini hakkama, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tulemus.
21	0,520	Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.
24	0,516	Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meeldejätmiseks järgmises tunnis.
25	0,502	Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.
12	0,447	Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.
15	0,433	Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega.

Teine faktor on õpetaja üldise enesetõhususe nime all (edaspidi ka „õpetaja üldise enesetõhususe faktor“ või ÜE) kus õpetaja üldise enesetõhususe uskumuste all mõeldakse, kuidas temal kui õpetajal on võrreldes teiste mõjuteguritega (kodune keskkond, vanemad) üleüldine positiivne mõju õpilastele (vt tabel 4). Teise faktorisse kuulub 7 väidet järjekorranumbritega 2, 4, 6, 13, 16, 17, 30.

Tabel 4. *Õpetaja üldise enesetõhususe faktorisse kuuluvad väited ja faktorlaadungid*

Väite nr	Faktor-laadungi väärtus	Väide sisuliselt
16	0,673	Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.
4	0,543	Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.
13	0,528	Kui mõni minu uutest õpilastest ei suuda keskenduda ülesandele, siis on vähe võimalusi tema tähelepanuvõime suurendamiseks.
17	0,505	Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.
30	0,486	Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda .
2	0,466	Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe, võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.
6	0,441	Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.

5.2. Seosed õpetaja enesetõhususe ja konstruktivistlike ning traditsiooniliste veendumuste vahel

Pearsoni lineaarkorrelatsioonanalüüsi kasutades leiti, et õpetaja personaalse enesetõhususe dimensiooni ja õpetaja üldise enesetõhususe dimensiooni vahel statistiliselt olulist seost ei leidu, sest $p > 0,05$. Tabel 5 annab ülevaate seostest õpetaja personaalse ja üldise enesetõhususe ja õpetaja konstruktivistlike ja traditsiooniliste veendumuste vahel.

Tabel 5. *Õpetaja personaalse (PE) ja üldise enesetõhususe (ÜE) dimensiooni seosed traditsiooniliste ja konstruktivistlike veendumustega*

	Konstruktivistlikud veendumused	Traditsioonilised veendumused
PE ehk 1 faktor	0,15 *	0,43* *
N	207	207
ÜE ehk 2 faktor	-0,07	-0,19 *
N	207	207

Märkus. Kasutatud Pearsoni korrelatsioonanalüüsi.

N - vastajate arv

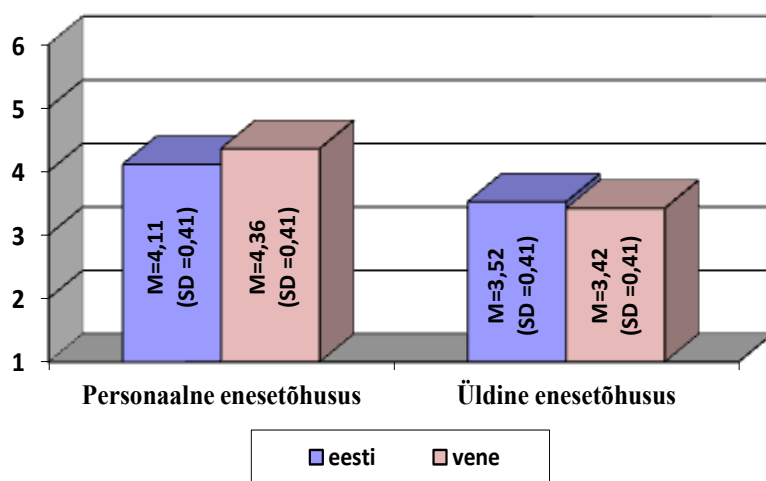
** - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01;

* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Tabelis 5 on näha, et õpetaja üldise enesetõhususe dimensioonil konstruktivistlike veendumustega statistiliselt olulisi seoseid ei leidu, kuid traditsiooniliste veendumuste ja üldise enesetõhususe vahel on oluline nõrk negatiivne seos. Samas leiti statistiliselt olulisi seoseid õpetaja personaalse enesetõhususe nii õpetaja traditsiooniliste kui ka konstruktivistlike veendumustega. Personaalsel enesetõhususel on mõõduka tugevusega oluline positiivne seos traditsiooniliste veendumustega ja nõrk, kuid statistiliselt oluline seos konstruktivistlike veendumustega.

5.3 Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate võrdlus enesetõhususe alusel

Üldvalimi õpetaja personaalse enesetõhususe keskmine oli 4,23 (SD=0,49) ja õpetaja üldise enesetõhususe keskmine oli 3,47 (SD=0,60). Sõltuvate valimite t-testi kasutades selgus, et $t=13,92$ ja $p<0,001$, mis viitab sellele, et üldvalimi kahe enesetõhususe dimensiooni vahel on statistiliselt oluline erinevus. Kasutades sõltumatute valimite t- testi ja võrreldes eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajaid enesetõhususe osas, olulist erinevust ei leitud ($p>0,05$): personaalse enesetõhususe dimensioonis $t=0,55$ ja $p>0,05$ ja üldise enesetõhususe dimensioonis $t=1,27$ ja $p>0,05$. Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate enesetõhususe kahe dimensiooni aritmeetilised keskmised ja standardhälbed on esitatud joonisel 1.

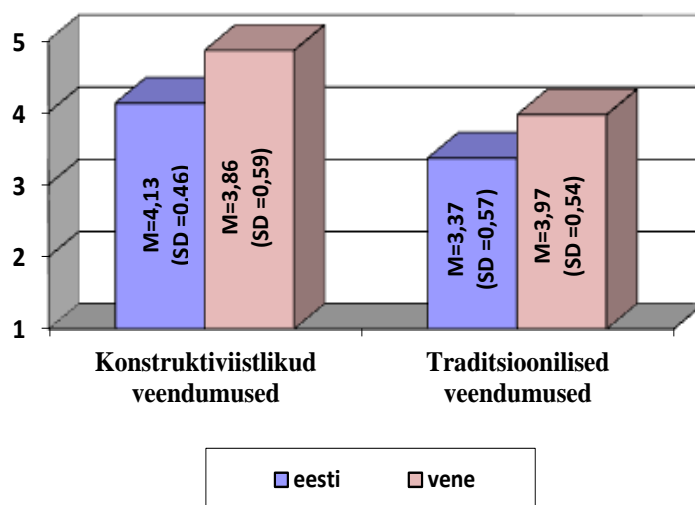


Joonis 1. Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate personaalne ja üldine enesetõhusus.

Vaadates aga enesetõhususe dimensioonide erinevusi eesti ja vene õppekeele koolide sees eraldi ning kasutades sõltuvate t-testi, selgus, et eesti õppekeele koolide õpetajate puhul enesetõhususe kahe dimensiooni vahel on statistiliselt oluline erinevus ($t=8,32$; $p<0,001$). Samuti ka vene õppekeele koolide õpetajate kahe enesetõhususe dimensiooni vahel leiti statistiliselt oluline erinevus ($t=11,73$; $p<0,001$).

5.4 Traditsioonilised ja konstruktivistlikud veendumused vene ja eesti õppekeele koolide õpetajatel

Üldvalimi traditsiooniliste veendumuste keskmine oli 3,66 ($SD=0,63$) ja konstruktivistlikke veendumuste keskmine oli 3,99 ($SD=0,55$). Kasutades sõltuvate valimite t-testi, leiti üldvalimi pedagoogiliste veendumuste osas statistiliselt oluline erinevus, kus $t=5,61$ ja $p<0,001$. Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajaid omavahel võrreldes pedagoogiliste veendumuste alusel, leiti statistiliselt olulisi erinevusi nii traditsiooniliste ($t=3,61$, $p<0,001$) kui ka konstruktivistlikke ($t=7,77$, $p<0,001$) veendumuste osas. Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate pedagoogiliste veendumuste keskmised on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate konstruktivistlikud ja traditsioonilised veendumused

Vaadates aga pedagoogiliste veendumuste erinevusi eesti ja vene õppekeele koolide sees eraldi ning kasutades sõltuvate t-testi, selgus, et eesti õppekeele koolide õpetajate puhul pedagoogiliste veendumuste vahel on statistiliselt oluline erinevus ($t=8,32$; $p<0,001$). Vene

õppekeele koolide õpetajate puhul pedagoogiliste veendumuste vahel statistilist olulisust erinevust ei leidu ($t = -1,46$; $p > 0,05$).

6. Arutelu

Käesolevas töös keskenduti eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate enesetõhususe uskumuste ja pedagoogiliste veendumuste uurimisele. Eesmärgiks oli välja selgitada seos enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahel ning kuidas erinevad eesti ja vene õppekeele koolide õpetajad enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste poolest. Edaspidi analüüsitakse uurimuse tulemusi, võrreldakse neid teiste uurijate tulemustega ning tehakse nende põhjal järeldusi.

6.1. Õpetaja enesetõhusus ja selle mõõtmine

Õpetaja enesetõhususe uskumuste väljaselgitamiseks on välja töötatud mitmeid mõõtevahendeid. Üks neist on Riggsi ja Enochi (1990) küsimustik, mida kasutasid Swackhamer et al. (2009) oma uurimuses ja mis võimaldab mõõta enesetõhususe kahte aspekti: personaalset enesetõhusust (*personal teaching efficacy*) ja tulemuse ootust (*teaching outcome expectancy*). Kõige rohkem on kasutust leidnud Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja enesetõhususe mõõtevahend, mida antud uurimuses oli kasutatud ja mille järgi, faktoranalüüsi tulemusena saadi 2 faktorit: õpetaja personaalne enesetõhususe uskumused ja õpetaja üldise enesetõhususe uskumused. Sama mõõteskaalat enesetõhususe uskumuste uurimiseks on kasutanud ka teised uurijad (Allinder, 1995; Coladarsi & Breton, 1997; Graham et al., 2001; Soodak & Podell, 1993; Öim 2008).

Faktoranalüüsil saadud tulemusi on võrreldud arvuliselt Gibsoni ja Dembo (1984). uurimustulemustega ja Öim'u (2008) poolt läbi viidud 170 algaja õpetaja enesetõhususealase uurimuse tulemustega (vt lisa 5). Õpetaja personaalse enesetõhususe uskumuste ehk esimese faktori puhul, kokkulangevus autori tööga esineb Gibsoni ja Dembo ning Öim'u uurimustega seitsme väite osas (58%) ja kolme väite osas (25%) kattuvust ei olnud kummagagi. 8. väites (Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks) oli kokkulangevus ainult Öim'u uurimusega ja 15. väites (Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega) ainult Gibsoni ja Dembo omadega.

Õpetaja üldise enesetõhususe ehk teise faktori puhul esineb antud tööga kahe teise uurimustega (Gibson & Dembo 1984, Õim 2008) kokkulangevus nelja väite ulatuses (57%) ja ühe väite osas (14%) kattuvust ei olnud. 30. väites (Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda) esineb kokkulangevus vaid Gibsoni ja Dembo uurimusega ja 17. väites (Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele) Õim'u omadega.

Arvutati ka seost õpetaja personaalse enesetõhususe dimensiooni ja õpetaja üldise enesetõhususe dimensiooni vahel, mis näitas, et olulist seost nende vahel ei ole. Eelpoolõeldu kinnitab, et need faktorid on üksteisest sõltumatud.

6.2. Õpetaja enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahelised seosed

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et mida kõrgem on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud konstruktivistlikus lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis leidis antud uurimuses osaliselt kinnitust. Õpetaja üldine enesetõhusus ja konstruktivistlikud veendumused ei ole olulises seoses, kuid õpetaja personaalse enesetõhususe ja konstruktivistlike veendumuste vahel on leitud oluline positiivne seos. Tulemuste põhjal võib väita, et kui õpetaja personaalne enesetõhusus on kõrge, siis konstruktivistlikud veendumused on ka kõrged. Järelikult, mida rohkem õpetaja usub, et ta on võimekas, seda rohkem ta kasutab õpetamises loovamaid, innovatsioonilisi meetodeid.

Käesoleva autori poolt saadud tulemusi kinnitavad ka Ly ja Brew (2010), kes oma uurimuses leidsid, et õpetaja enesetõhusus korreleerub positiivselt konstruktivistliku lähenemisega matemaatika õpetamisele. Autorid (Ly & Brew, 2010) toovad oma uurimuse tulemustest välja, et kõrgem enesetõhusus oli seotud veendumusega, et matemaatika eeldab loovust, uurimuslike tegevusi ja erinevaid õpetamismeetodide kasutamist, millega antud töö autor täielikult nõustub.

Samas Talis uurimuse (Loogma et al., 2009) tulemused viitavad sellele, et enamikus riikides matemaatikaõpetajate enesetõhusus on madalam, millest võib, toetudes eelnevate uurimuse tulemustele (Ly & Brew, 2010), järeldada, et matemaatika õpetajate konstruktivistlikud veendumused võivad ka madalad olla.

Antud uurimuse tulemused on kooskõlas ka varasematega uuringutulemustega (Czerniak, 1990, viidatud Ly & Brew, 2010 j; Schuck & Pajares, 2004; Woolfolk et al., 1990). Czerniak (1990, viidatud Ly & Brew, 2010 j) leidis, et kõrge enesetõhususe õpetajad kasutavad tihti

küsitlusi ja õpilaskeskseid õpetamismeetodeid kui õpetajad, kellel on madalam enesetõhususe tajus. Loogma et al. (2009) toob välja, et Eesti ja veel 23 riiki TALIS-uuringust väärtustavad õpetaja poolt rakendatud õpilaskeskseid õpetamisviise, sest see ennustab paremat klassikliimat ja õpetaja suuremat enesekindlust, mis mõjub positiivselt õpetaja enesetõhususele. Labone (2004) uurimus kinnitas sama, et kõrge enesetõhususe tajuga õpetajad stimuleerivad oma õpilasi asju ise tegema ning annavad neile rohkem vastutust ja vabadust, kui õpetajad, kellel on madal enesetõhusus. Ka Woolfolk et al. (1990) kirjeldasid oma enesetõhususe alase uurimuse ülevaates sarnaseid tulemusi. Nad väidavad, et kõrgema enesetõhususe tajuga õpetajad on avatumad uutele ideedele ja on valmis rohkem eksperimenteerima.

Loogma et al. (2009) toob oma uurimuses välja, et õpetajad, kelle enesetõhususe tase on kõrge, tulevad hästi toime ka keerukates pedagoogilistes situatsioonides ja avaldavad tugevat mõju oma õpilastele. Selline tulemus nõuab õpetajate poolt lisapingutusi ja erinevate õpetamismeetodide kasutamist, mitte ainult teadmiste otseülekannet. Woolfolk et al. (1990) leiab, et kõrge enesetõhususega õpetaja saab toetada ja mõjutada õpilaste toimetulekut koolis, kasutades klassiruumis vahendeid sellisel viisil, mis stimuleerib õpilaste aktiivsust ja vähendab kontrolli ning suurendab nende saavutusi. Loogma et al. (2009) leiab, et selline lähenemisviis mõjutab ka õpiraskustega õpilasi ja aitab õpetajal saavutada lastega hea kontakti (Loogma et al., 2009). Antud töö tulemused kinnitavad sama.

Uurimused (Loogma et al., 2009; Seamani et al., 2005) on näidanud, et koolituse ja kursustega saab õpetajate pedagoogilisi veendumusi mõjutada. Seamani et al. (2005) toovad oma uurimusest välja, et traditsioonilist haridust saanud õpetajad eelistasid enne koolituse saamist traditsioonilist õpetamisviisi ning pärast koolituse saamist konstruktivistlikke õpetamisviise. Talis uurimuses (Loogma et al., 2009) leetakse, et mida enam õpetaja end täiendab, seda enam kinnitab see tema veendumust konstruktivistlike arusaamade eelistest. Seega võib eelnevast järeldada, et koolitades õpetajaid on võimalik muuta ka nende pedagoogilisi veendumusi, mis mõjutavad omakorda ka nende enesetõhusust. Järelikult sisukatel ja sobivatel koolitusel on selles osas oluline roll.

Antud töö tulemuste põhjal võib väita, et õpetaja üldise enesetõhususe tajus ei sõltu sellest, kui palju õpetaja kasutab õpetamise juures loovaid õpetamismeetodeid.

Uurimustöös püstitatud hüpotees, mida madalam on õpetaja enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud traditsioonilises lähenemises õppe- ja õpetamisprotsessis, leidis osaliselt kinnitust.

Õpetaja üldine enesetõhusus on negatiivses seoses ja personaalne enesetõhusus on positiivses seoses traditsiooniliste veendumustega. Antud tulemuste põhjal võib järeldada, et mida madalam on üldine enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud traditsioonilises lähenemises. Järelikult õpetaja, kellel üldine enesetõhusus on kõrge ja tema kui professiooni esindaja on kindel, et vaatamata välisteguritele saab mõjutada õpilast, kasutab innovatsioonilisi, uusi meetodeid, mis teeb tunni huvitavamaks, loovamaks ja lastepärasemaks.

Personaalsel enesetõhususel on mõõduka tugevusega oluline positiivne seos traditsiooniliste veendumustega ja nõrk, kuid statistiliselt oluline seos konstruktivistlike veendumustega.

Samas näitasid antud töö tulemused, et mida kõrgem on õpetaja personaalne enesetõhusus, seda rohkem on ta veendunud traditsioonilistes lähenemisviisides ning kasutab õppimise- ja õpetamise juures otsest teadmiskandmist, järelvalvamist ja faktide õppimist. Schuck ja Pajares (2004) toovad välja vastupidised tulemused: õpetajad, kelle enesetõhususe taju on madalam, tahavad õpilaste üle klassiruumis tugevamat kontrolli ja võimu saavutada. Sama väidab ka Czernak (1990, viidatud Ly & Brew, 2010 j), kes oma uurimuses küsitluse järgi leidis, et madala enesetõhususega õpetajad toetuvad enamasti formaalsele teadmiste ülekandega seotud õpetamismeetodile. Arvatavasti kompenseerivad nad oma tajutavaid puudujääke suurema kontrolliga klassiruumis. Woolfolk et al. (1990) jõudsid sama järelduseni: madala enesetõhususega õpetajad ei usalda oma õpilasi ja tunnevad, et nad peavad neid kontrollima.

Ly ja Brew (2010) leiavad oma uurimuses, et õpetaja enesetõhusus on negatiivselt seotud traditsioonilise lähenemisega matemaatika õpetamisel ning tuleks loobuda traditsioonilistest õpetamisviisidest.

6.3. Enesetõhususe dimensioonide erinevused eesti ja vene õppekeeleaga koolide näitel

Eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpetajaid personaalse kui ka üldise enesetõhususe dimensioonis võrreldes olulist erinevust ei leitud, millest võib järeldada, et nii eesti kui ka vene õppekeeleaga õpetajate uskumused oma enesetõhususele on sarnased. Samas selgus töö tulemustest, et eesti õppekeeleaga koolide õpetajad olid hinnanud enda personaalset enesetõhusust oluliselt kõrgemalt kui üldist. Samamoodi vene õppekeeleaga koolide õpetajad olid hinnanud enda personaalset enesetõhusust oluliselt kõrgemalt kui üldist. Ka üldvalimi analüüs näitas, et personaalset enesetõhusust on õpetajad hinnanud kõrgemalt ja üldist enesetõhusust madalamalt.

Õim (2008) oletab oma uurimuses, et üldise enesetõhususe madalam näitaja võib olla tingitud sellest, et see dimensioon võib olla rohkem mõjutatud välistest teguritest nagu õpetaja elukutse väärtustamisest ühiskonnas (sh lastevanemate poolt) ja seetõttu ei pruugi õpetajad seda dimensiooni nii kõrgelt hinnata kui personaalset.

Paljudest uurimustest (Hoy & Woolfolk, 1993; Raudenbush et al. 1992; Ross, 1998; Õim, 2008) on leitud, et õpetaja personaalset enesetõhususe taset võivad mõjutada mitmed mõjutegurid nagu töökogemus, haridus ning õpetatavad õppeained. Hoy ja Woolfolk (1993) on leidnud, et õpetaja personaalne enesetõhusus tõuseb koos kogemustega. Õim (2008) tegi võrdluse algajate õpetajate hulgas ja leidis, et õpetajate personaalne enesetõhusus on tõusnud kutseasta jooksul, kuid üldine enesetõhusus jäi samale tasemele.

Samuti on uurimused (Fives et al. 2007; Hoy & Woolfolk, 1993) näidanud, et mida kõrgem on haridustase, seda kõrgem on ka personaalse enesetõhususe tase.

Woolfolk et al. (1990) väidavad, et enesetõhusus on seotud nii konteksti kui ka ainega ja pigem enesetaju kui tegeliku kompetentsustasemega. Arvestades eelpool öeldut, võib järeldada, et õpetaja personaalsetel teguritel on suur mõju õpetaja enesetõhususe tajule.

6.4. Pedagoogiliste veendumuste erinevus eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate vahel

Uurimustöös püstitatud hüpotees, et eesti õppekeelega koolide õpetajad on rohkem veendunud konstruktivistlikus lähenemises kui vene õppekeelega koolide õpetajad, leidis kinnitust.

Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate pedagoogiliste veendumuste võrdluses leiti, et eesti õppekeelega õpetajad on rohkem veendunud pigem konstruktivistlikus lähenemises kui vene koolide õppekeelega õpetajad. Seega võib järeldada, et eesti õppekeelega koolide õpetajad toetavad rohkem õpilaste endi uurimusi, võimaldavad õpilastele lahendada probleemi iseseisvalt enne kui pakuvad omapoolset lahendust, väärtustavad õpilaste mõtlemise ja järelduse tegemise oskust rohkem kui vene õppekeelega koolide õpetajad. Vene õppekeelega koolide õpetajad võrreldes eesti õppekeelega koolide õpetajatega on aga enam veendunud traditsioonilises lähenemises, mis tähendab seda, et nad pooldavad rohkem õpilaste otsest juhendamist ja õpetamist, mis põhineb küsimusel, kus on selged ja õiged vastused, pooldavad faktiõppe vajadust ja usuvad rohkem sellesse, et vaikus klassis mõjutab õppimise edu.

Talis uurimuse (Loogma et al., 2009) tulemused näitavad, et võrreldes eesti õpekeele koolide õpetajatega usuvad vene õpekeele koolide õpetajad rohkem teadmiste otseülekandesse, usuvad, et õpetamine peab põhinema küsimustel, millel on olemas selged ja õiged vastused. Ka töö autor arvab lähtuvalt oma töökogemusest, et vene õpetajad ootavad õpilastelt nende arvates õiget vastust ja selle järgi hindavad õpilaste teadmisi. Selline suhtumine takistab õpilaste loova, mitmekülgse mõtlemise arenemist, huvi uurimuse vastu ja õpilastel kujuneb ettekujutus, et õppimine on mehhaaniline igav protsess, mis võib alandada õpilase õpimotivatsiooni ja huvi õppeainete vastu.

Tulemuste vaatluseks mitmest vaatenurgast võrreldi pedagoogilisi veendumusi ka eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate puhul eraldi. Käesoleva töö tulemustest selgus, et endi hinnangul eesti õppekeele koolide õpetajad pooldavad rohkem konstruktivistlikku kui traditsioonilist lähenemist. Vene õppekeele koolide õpetajate endi hinnangul pedagoogiliste veendumuste osas olulist erinevust ei ole. Loogma et al. (2009) leidis oma uurimuses, et eesti õpetajad usuvad küll enam konstruktivistlikku lähenemisse, kuid ei vastanda seda otseselt teadmiste otseülekandele ning võivad neid kasutada kombineeritult, mida ei saa öelda Itaalia kohta, kus õpetajad usuvad enam-vähem ühepalju mõlemasse lähenemise viisi, uskudes siiski pisut enam traditsioonilisse lähenemisviisi.

Käesolevas uurimuses võrreldi õpetajate pedagoogilisi veendumusi ka üldvalimi (eesti ja vene õppekeele koolide õpetajad koos) lõikes, mille põhjal võib öelda, et pedagoogiliste veendumuste vahel leiti oluline erinevus. Seega võib järeldada, et õpetajad kasutavad endi sõnul konstruktivistlikel lähenemistel põhinevaid meetodeid rohkem kui traditsioonilisi. Loogma et al. (2009) on võrrelnud oma uurimuses mitmete riikide õpetajate pedagoogilisi veendumusi ja leidis, et Eesti koos Islandi, Austria, Austraalia, Taani ja Belgia õpetajatega toetavad kõige tugevamini konstruktivistlikke veendumusi võrreldes traditsioonilise arusaamisega teadmiste otseülekandest, mis aina kinnitab antud töö tulemusi.

Ly ja Brew (2010) võrdlesid oma töös Vietnami ja Austraalia õpetajate uskumisi matemaatika õpetamise ja õppimise kohta. Vaatamata sellele, et Austraalias algatati vastav koolireform palju varem kui Vietnami, näitasid tulemused, et mõlema maa õpetajad pooldasid rohkem konstruktivistlikke kui traditsioonilisi õpetamisviise ja arvasid, et matemaatika ei ole jäik vaid loov aine. Vietnamlaste puhul on leitud mõnevõrra rohkem veendumusi traditsioonilisse

lähenemisse. Autorid oletavad, et see tuleneb mitmete Vietnami õpetajate uskumusest, et matemaatika on samaaegselt nii loovust eeldav kui ka täpne ja jäik õppeaine.

6.5. Töö kitsaskohad ja soovitused edasisteks uuringuteks

Käesolevas töös jõuti järeldusele, et koolituse ja kursustega saab õpetaja pedagoogilisi veendumusi mõjutada (Loogma et al., 2009; Seamani et al., 2005). Seega tuleb õpetajatele korraldata rohkem koolitusi, mis täiendavad ja vajadusel muudavad õpetajate mõtteviisi, veendumusi ja suhtumist õppe – ja õpetamisprotsessi vastavalt tänapäeva vajadustele. Toetudes käesoleva töö ja varasematele uurimustele, antud töö autor jõuab järeldusele, et õpetaja peab aina rohkem pöörama tähelepanu enda poolt kasutatavatele õppemeetoditele, analüüsima nende tõhususe mõju õpilase arengule ning võimalikult rohkem kasutama õppetöös loovaid, innovaatilisi töömeetodeid, sest see mõjutab tema enesetõhususe taset.

Antud töö puhul võib välja tuua ka mitmeid kitsaskohti ja seda nii valimi, küsimustiku koostamise kui ka küsitluse läbiviimise osas. Eelkõige tuleb mainida, et antud uurimus hõlmas kõikide kooliastmete õpetajaid, siis tulevikus võiks uurida iga kooliastme õpetajaid eraldi, et välja selgitada, millised tegurid mõjutavad õpetaja enesetõhusust eraldi võetuna iga astmel.

Käesolev uurimus annaks parema ja täpsema tulemuse kui see oleks läbi viidud Ida-Virumaal ja Lõuna-Eestis, sest autori arvates on Lõuna-Eestis olevad vene õppekeelega koolid rohkem mõjutatud eesti kultuurist, mistõttu erinevused nende kahe kooli vahel ei pruugi piisavalt hästi esile tulla.

Puudujäägina võib välja tuua ka veendumuste küsimustiku osas madala siserelevantsuse, mis viitab sellele, et edaspidi tuleks neid küsimusi korrigeerida ning proovida ümber sõnastada.

Viimasena tuleb esitada töö läbiviimise osas piirang: küsitluse läbiviimisel ei olnud täielikult garanteeritud anonüümsus, mis võis omakorda mõjutada tulemusi. Edaspidi tuleks sellele rohkem tähelepanu pöörata.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada seos enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste vahel ning eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste erinevus. Uurimus viidi läbi talvel 2012. aastal Valga ja Tartu

linnades, kus osales kokku 207 erineva kooliastme õpetajat. Uurimusse oli hõlmatud eesti ja vene õppekeelega koolid, kokku 8 kooli.

Andmekogumismeetodina kasutati õpetaja enesetõhususe väljaselgitamiseks 30 väitega küsimustikku (Gibsoni & Dembo, 1984) ja õpetaja pedagoogiliste veendumuste uurimisel 8 väitega küsimustikku (Loogma et al., 2009). Lisaks on ankeedis küsimused õpetaja tausta kohta (vanus, sugu).

Uurimuse tulemustest leiti, et õpetaja enesetõhusus on osaliselt seotud konstruktivistliku lähenemisega õppe- ja õpetamisprotsessis. Selgus, et õpetaja personaalne enesetõhusus on positiivselt seotud konstruktivistliku veendumusega, kuid õpetaja üldine enesetõhusus ei ole seotud. Samuti leiti, et õpetaja enesetõhusus on osaliselt seotud traditsioonilise lähenemisviisiga, kus õpetaja personaalne enesetõhusus on positiivselt seotud traditsiooniliste veendumustega ja õpetaja üldine enesetõhusus on negatiivselt seotud traditsiooniliste veendumustega. Eesti õppekeelega õpetajad kasutavad õpetamise juures pigem konstruktivistlikku lähenemist ja seega toetavad õpilaste endi uurimusi mõne võrra rohkem kui vene õppekeelega koolide õpetajad.

Märksõnad: enesetõhusus, enesetõhususe mõjutavad tegurid, pedagoogilised veendumused

Summary

The subject of the Master's thesis is: The Teachers' Self-Efficacy and Pedagogical Beliefs and the Correlations between Them on the Example of Eight Estonian and Russian Schools in Valga and Tartu.

The aim of the present Master's thesis was to study the correlation between self efficacy and pedagogical beliefs and to compare self efficacy and pedagogical beliefs of teachers in Estonian and Russian schools. The research was done in winter 2012 in Valga and Tartu and 207 teachers of different school levels participated in it. The study included Estonian and Russian schools, 8 schools altogether.

The data for studying the teachers' self-efficacy was collected by using the questionnaire comprising 30 arguments (Gibsoni and Dembo, 1984) and to collect the data for studying teachers' pedagogical beliefs the questionnaire comprising 8 arguments (Loogma, 2009) was used. The questionnaires also included questions about the teachers' personal data (age and gender).

The study revealed that the teachers' self-efficacy is partly correlated with the constructivist approach to the teaching and learning process. It turned out that the teachers' personal self-efficacy is positively correlated with constructivist beliefs but the teachers' general self-efficacy is not correlated with them. Teachers' self-efficacy is partly also correlated with traditional approach, whereas the teachers' personal self-efficacy is positively correlated with traditional beliefs and teachers' general self-efficacy is negatively correlated with traditional beliefs. Estonian teachers prefer to use constructivist approaches in teaching and therefore they support students' individual studies more than teachers in Russian schools.

Key words: Self-efficacy, factors influencing self-efficacy, pedagogical beliefs

Tänu sõnad

Autor tänab uurimuses osalenud koolide õpetajaid ja juhtkonda.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....
.....

Kasutatud kirjandus

Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, vol. 16, issue 4, pp. 247–254.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, No 2, pp. 191–215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 248.

Bandura, A. (1998). *Self-efficacy. The exercise of control*. Second edition. New York: W. H. Freeman and Company.

Berg, van den R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, No 4, pp. 577–625.

Briones, E., Tabernero, C., Arena, A. (2010). *Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social faktor*. Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones; 2010, Vol. 26 Issue 2, pp. 115-122.

Fives, H., Hamman, D., Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 916–934.

Frager, R., Fadiman, J. (2004). *Личность. Теории, упражнения, эксперименты*. Прайм-Еврознак.

Coladarci, T., Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, vol. 90, issue 4.

Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, No 4, pp. 569–582.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, issue 2.

Guskey, T., Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, vol. 31, pp. 627–643.

Guskey, T. R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.

Hayes, N. (2002). *Sotsiaalpsühholoogia alused*. Tallinn: OÜ Külim.

Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, vol. 93, No 4, pp. 355–371.

Karen Stanberry Beard, Hoy, W. K., Anita Woolfolk Hoy. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, pp. 1135-1144.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli.

Krupenin, A., Krohina, M. (2008). *Эффективный учитель*. Санкт-Петербург.

Leontjev, A. (2008). *Путь к себе-путь к уверенности*. Курсовая работа. Санкт-Петербург.

Levin, T. and Wadmany, R. (2009) Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 439-465.

Labone, E. (2004). Teacher Efficacy: Maturing the construct through research in alternative Paradigms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 341-359.

Lepmann, L. (s.a.). *Uus õppekava ja muutused matemaatikaõpetajate tööstiilis*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0302,1799?aj=1102>

Liim C. P. & Chai S. C (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 807 - 828.

Loogma, K., Ruus, V-R., Talts L. & Poom- Valickis K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õpimise uuringu TALIS tulemused*.

Loona, N. (2005). *Õpetaja enesetõhusus ja õpetamisstrateegiad*. Lõputöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Ly, B. H., Brew, C. (2010) Philosophical and Pedagogical Patterns of Beliefs among Vietnamese and Australian Mathematics Preservice Teachers: A Comparative Study. *Australian Journal of Teacher Education* 35(2), pp 67-20.

Marra, R. (2005) Teacher Beliefs: the Impact of the Design of Constructivist Learning Environments on Instructor Epistemologies. *Learning Environments Research* 8, pp 135–155.

Nelson Jones, R. (2000). *Теория и практика консультирования*. Санкт-Петербург.

Ots, L. (2007). *Eesti kool 21. sajandi algul: Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. Tallinn.

Ранова, Н. (2010). Личностное и профессиональное саморазвитие педагога в контексте профессиональной жизни. *Журнал: Социосфера*. Санкт-Петербург.

Pitkänieniemi, H. (2002). The relationship between teacher efficacy, instructional practice and student learning: How do they relate to each other? In K. Niinistö, H. Kukemelk, L. Kemppinen (eds.), *Developing Teacher Education in Estonia*. Turku: Painosalama Oy, pp. 127–140.

Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, vol. 65, No 2, pp. 150–167.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*. London: Greenwich, JAI Press, pp. 49–73.

Salanova, M., Llorens, S., Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it.” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology an internatione review*, vol. 60 (2), pp. 256-257.

Seaman, C. E., Szydlík, J. E., Szydlík, S. D., & Bean, J. E. (2005). A comparison of preservice elementary teachers' beliefs about mathematics and teaching mathematics: 1968 and 1998. *School Science and Mathematics*, 105(4), 197-210.

Soodak, L. C., Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, vol. 27, issue 1, pp. 66–81.

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., Kimbrough, D. (2009) Increasing the Self-Efficacy of Inservice Teachers through Content Knowledge. *Teacher Education Quarterly*, pp 63-78.

Šepeleva, E. (2008). *Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников*. Москва. Kõlastatud aadressil: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/shepeleva.pdf>

Taimalu, M., Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *TRAMES. Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 9, No 2, pp. 177–191.

Tournaki, N., Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp. 299–314.

Tschannen-Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development format and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journals*, vol. 110, no. 2, pp. 228-245.

Tsigilis, N., Koustelios, A., Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), pp. 153-162.

Vasiljeva, T. (2008). *Динамика профессиональной самоэффективности будущего педагога-психолога*. Диссертация. Москва. Kõlastatud aadressil:
<http://www.dissercat.com/content/dinamika-professionalnoi-samoeffektivnosti-budushchego-pedagoga-psikhologa>

Warren, L. L., Payne, B. D. (1997). Impact of middle grades' organization on teacher efficacy and environmental perceptions. *Journal of Educational Research*, vol. 90, No 5, pp. 301-308.

Williams, S. (1997). Albert Bandura. Experimental & cognitive approaches to personality. Retrieved , from <http://www.fmarion.edu/~personality/exper/bandura.html>

Woolfolk, A., Rosoff, B., Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, No 2, pp. 137–148.

Woolfolk Hoy, A., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp.343–356.

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena enseeffektiivsuse tajus*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Küsimustik õpetajale eesti keeles

Lp õpetaja

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on välja selgitada õpetaja uskumusi ja veendumusi õpetamise kohta. Kõik küsitluse tulemused jäävad anonüümseks. Kindlasti olen nõus andma tagasisidet oma uurimusest, mille võin hiljem saata Teie e-posti aadressile, kui Te seda soovite. Selleks palun saatke kiri minu e-posti aadressile: shemeljova@hotmail.com

Teie koostöövalmidusele lootes,

TÜ pedagoogika magistrant Anželika Šemeljova.

Kuidas täita küsimustikku?

Enne küsimusele vastamist lugege küsimus hoolikalt läbi. Valikvastustega küsimustele vastamiseks palun valige Teile sobiv vastusevariant ja tõmmake seda tähistavale numbrile ring ümber. Mitmed küsimused eeldavad ka oma arvamuse põhjendust, mis tuleb kirjutada punktiirile.

I KÜSIMUSED TEIE ENESETÕHUSUSE KOHTA

Palun tõmmake ring ümber sobivat vastusevarianti tähistavale numbrile tabelis

	Ei ole abso- luutselt nõus	Ei ole nõus	Pigem mitte- nõus kui nõus	Pigem nõus kui mitte nõus	Olen nõus	Olen abso- luutselt nõus
1. Kui õpilane saab tavalisest paremini hakkama, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tulemus.	1	2	3	4	5	6
2. Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe, võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.	1	2	3	4	5	6
3. Kui vanemad ütlevad mulle, et nende laps käitub koolis paremini kui kodus, siis tõenäoliselt on minu kasvatusmeetodid sobivamad nende lapsega paremini hakkama saamiseks kui vanematel.	1	2	3	4	5	6
4. Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.	1	2	3	4	5	6
5. Kui õpetajal on piisavalt oskusi ja tahet, siis võib ta kontakti saavutada ka kõige probleemsetega õpilastega.	1	2	3	4	5	6

6. Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.	1	2	3	4	5	6
7. Mul on piisav ettevalmistus, et saada hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.	1	2	3	4	5	6
8. Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.	1	2	3	4	5	6
9. Paljude õpetajate püüdlused aidata õpilasi leiavad vähest toetust ühiskonnas.	1	2	3	4	5	6
10. Mõned õpilased tuleb paigutada õpiabi rühma, kuna nii pole nad allutatud ebareaalsetele ootustele.	1	2	3	4	5	6
11. Õpetajate individuaalsed erinevused põhjustavad suuri erinevusi õpilaste saavutustes.	1	2	3	4	5	6
12. Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.	1	2	3	4	5	6
13. Kui mõni minu uutest õpilastest ei suuda keskenduda ülesandele, siis on vähe võimalusi tema tähelepanuvõime suurendamiseks.	1	2	3	4	5	6
14. Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.	1	2	3	4	5	6
15. Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5	6
16. Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.	1	2	3	4	5	6
17. Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.	1	2	3	4	5	6
18. Kui õpilased on mõnel päeval distsiplineerimatud kui tavaliselt, siis küsin endalt, mida olen teisiti teinud.	1	2	3	4	5	6
19. Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.	1	2	3	4	5	6

20. Kui kooli juhtkond soovib mul muuta mõne klassi ainekava, siis tunneksin end sellisel juhul siiski kindlalt, sest mul on olemas vajalikud oskused, et saavutada nõutud õpitulemused ka uue ainekavaga.	1	2	3	4	5	6
21. Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.	1	2	3	4	5	6
22. Lastevanemate koosolekud aitavad õpetajal selgusele jõuda selles, missugused on lastevanemate ootused hariduse, distsipliini jm osas.	1	2	3	4	5	6
23. Kui vanemad pööraksid oma lapsele rohkem tähelepanu, siis saaksin ka mina õpetajana õpilastega tõhusamalt töötada.	1	2	3	4	5	6
24. Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meeldejätmiseks järgmises tunnis.	1	2	3	4	5	6
25. Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.	1	2	3	4	5	6
26. Kooli reeglid takistavad minu tööd õpetajana.	1	2	3	4	5	6
27. Hea õpetamisega on võimalik ületada õpilase kodukeskkonna negatiivset mõju.	1	2	3	4	5	6
28. Kui laps saavutab edu pärast seda, kui ta pandi õpiabi rühma, siis on see tavaliselt tingitud sellest, et õpetajal on olnud võimalus talle erilist tähelepanu pöörata.	1	2	3	4	5	6
29. Kui üks õpilastest ei suuda lahendada ülesannet, siis peaksin hindama, kas ülesanne oli oma raskusastmelt talle sobiv.	1	2	3	4	5	6
30. Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda .	1	2	3	4	5	6

II. KÜSIMUSED TEIE PEDAGOOGILISTE VEENDUMUSTE KOHTA

Palun tõmmake ring ümber sobivat vastusevarianti tähistavale numbrile tabelis

	Pole üldse nõus	Ei ole nõus	Ei oska öelda	Olen nõus	Täiesti nõus
1. Tulemuslikult töötavad ja head õpetajad näitavad õpilastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada.	1	2	3	4	5

2. Minu roll õpetajana on toetada õpilaste endi uurimistegevust.	1	2	3	4	5
3. Õpetamine peaks põhinema küsimustel, millel on olemas selged ja õiged vastused ning ideedel, mida enamik õpilasi suudab lennult haarata.	1	2	3	4	5
4. Õpilastele peaks andma võimaluse mõelda praktiliste probleemide lahenduste üle ise, enne kui õpetaja näitab, mis viisil neid lahendatakse.	1	2	3	4	5
5. See kui palju õpilase õpivad, sõltub sellest, kui palju on neil taustateadmisi; sellepärast ongi faktide õpetamine on vajalik.	1	2	3	4	5
6. Kõige paremini õpivad õpilased siis, kui nad lahendavad probleeme iseseisvalt.	1	2	3	4	5
7. Eduka õppimise jaoks on üldjuhul vaja klassis vaikust.	1	2	3	4	5
8. Mõtlemine ja järelduste tegemine on tähtsam kui aine õppekava konkreetne sisu.	1	2	3	4	5

III ÜLDISED KÜSIMUSED

1. Sugu
 1. mees
 2. naine
2. Kool, kus töötate:
 1. eesti õppekeelelega
 2. vene õppekeelelega
3. Linn, kus töötate:
 1. Tartu
 2. Valga
4. Antud hetkel töötan:
 1. algklassiõpetajana
 2. põhikooliõpetajana
 3. gümnaasiumiõpetajana
 4. muu
5. Mis on Teie omandatud eriala?
6. Mis õppeainet (õppeaineid) Te õpetate?
7. Nimetage kool, kus Te olete omandanud pedagoogilise hariduse:

8. Pedagoogiline üldtööstaaz:

1. alla 1 aasta
2. 1-5 aastat
3. 6-10 aastat
4. rohkem kui 10 aastat (palun kirjutage aastate arv

.....)

Kui Te soovite midagi lisada oma enesetõhususe ja pedagoogiliste veendumuste kohta, tehke seda alljärgnevalt:

.....
.....

TÄNAN TEID KOOSTÖÖ EEST!

Lisa 2. Enesetõhususe uskumuste faktormudeli pööratud faktormatriiks

Väite jrk nr.	Esimene faktor	Teine faktor
14. väide	0,685	-0,183
7. väide	0,611	0,096
8. väide	0,608	0,135
20. väide	0,608	-0,139
19. väide	0,600	0,041
3. väide	0,541	0,296
1. väide	0,531	-0,227
21. väide	0,520	-0,032
24. väide	0,516	0,217
25. väide	0,502	0,235
12. väide	0,447	0,103
15. väide	0,433	0,236
16. väide	0,291	0,673
4. väide	-0,379	0,543
13. väide	0,012	0,528
17. väide	0,344	0,505
30. väide	-0,118	0,486
2. väide	0,228	0,466
6. väide	-0,081	0,441

Meetod: peakomponentide meetod (*Principal Component Analysis*) Varimaxi pööramisega kahefaktoriline lahendus

Lisa 3. Enesetõhususe uskumuste faktormudeli kommunaliteetid

Väite jrk nr.	Esialgsed kommunaliteetid	Kommunaliteetid pärast faktorite eraldamist
1. väide	1	0,333
2. väide	1	0,269
3. väide	1	0,380
4. väide	1	0,439
6. väide	1	0,201
7. väide	1	0,383
8. väide	1	0,388
12. väide	1	0,210
13. väide	1	0,279
14. väide	1	0,502
15. väide	1	0,243
16. väide	1	0,538
17. väide	1	0,374
19. väide	1	0,362
20. väide	1	0,389
21. väide	1	0,272
24. väide	1	0,314
25. väide	1	0,307
30. väide	1	0,250

Meetod: peakomponentide meetod (*Principal Component Analysis*)

Kommunaliteet (*communality*) näitab, kui suur on igal tunnusel ühisosa teistega.

Lisa 4. Enesetõhususe uskumuste faktormodeli kirjeldusvõime

Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings				Rotation Sums of Squared Loadings		
Com- ponent	Total	% of variance	Cumu- lative %	Total	% of variance	Cumu- lative %	Total	% of variance	Cumu- lative %
1.	4,139	21,783	21,783	4,139	21,783	21,783	4,112	21,644	21,644
2.	2,292	12,064	33,847	2,292	12,064	33,847	2,319	12,204	33,847
3.	1,480	7,788	41,636						
4.	1,258	6,619	48,255						
5.	1,111	5,845	54,100						
6.	1,026	5,398	59,498						
7.	0,927	4,877	64,375						
8.	0,904	4,757	69,132						
9.	0,865	4,550	73,682						
10.	0,825	4,341	78,023						
11.	0,687	3,617	81,639						
12.	0,626	3,294	84,933						
13.	0,549	2,891	87,824						
14.	0,495	2,606	90,430						
15.	0,477	2,511	92,941						
16.	0,405	2,131	95,072						
17.	0,355	1,869	96,941						
18.	0,324	1,704	98,645						
19.	0,257	1,355	100,00						

Lisa 5. Õpetaja enesetõhususe (PE) faktori väidete võrdlus teiste uurimustega

Tabel 1. Õpetaja personaalse enesetõhususe (PE) faktori väidete võrdlus kahe varasema uurimuse tulemustega

Õpetaja personaalse enesetõhususe faktori väite nr autori töö järgi	Gibsoni ja Dembo (1984) järgi	Õim (2008) järgi
14	jah	jah
7	ei	ei
8	ei	jah
20	ei	ei
19	jah	jah
3	ei	ei
1	jah	jah
21	jah	jah
24	jah	jah
25	jah	jah
12	jah	jah
15	jah	ei

Tabel 2. Õpetaja üldise enesetõhususe (ÜE) faktori väidete võrdlus kahe varasema uurimuse tulemustega

Õpetaja üldise enesetõhususe faktori väite nr	Gibsoni ja Dembo (1984) järgi	Õim (2008) järgi
16	jah	jah
4	jah	jah
13	ei	ei
17	ei	jah
30	jah	ei
2	jah	jah
6	jah	jah